

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



OS CLÁSSICOS SÃO IMORTAIS?
(CÂNONE E LITERATURA PORTUGUESA)

MARIA DA LUZ GODINHO FIGUEIREDO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de Especialização em Educação e Leitura

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



OS CLÁSSICOS SÃO IMORTAIS?
(CÂNONE E LITERATURA PORTUGUESA)

Orientador: Professor Doutor Fernando J. B. Martinho
Mestranda: Maria da Luz Godinho Figueiredo

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de Especialização em Educação e Leitura

2009

À minha mãe, Natália, a quem dedico este trabalho, pelo amparo que só as mães sabem dar.

Ao Professor Doutor Fernando Martinho, meu orientador, toda a minha gratidão e apreço, pela dedicação e apoio constantes.

Aos Professores Doutores Justino de Magalhães e Jorge do Ó, pela influência que tiveram na escolha do tema estudado.

Ao Filipe, pelos dias felizes.

À Delfina, pela amizade tão nossa.

A todos os colegas de Mestrado, especialmente à Margarida Graça, pelas palavras de incentivo.

RESUMO

Pretende-se com este trabalho contribuir para a compreensão e reconhecimento da literatura como meio primordial que conduz à reflexão, ao pensamento e ao conhecimento. O papel da leitura e, em particular, da leitura do texto literário pode potenciar actividades de escrita e de comunicação oral que estimulem os alunos a abandonar as suas limitações linguísticas. Na verdade, torna-se para nós absolutamente claro, apesar de estarmos cientes de que nenhuma visão tem total hegemonia sobre o terreno que contempla, que nenhuma reforma no ensino pode levar-nos a desvalorizar a cultura, a expressão artística e humana dos grandes pensadores e escritores.

Se a literatura continua a emocionar gerações de leitores possivelmente deve-se ao facto de nela encontrarmos a expressão de temas essenciais tratados com uma agudeza única, uma profundidade sem igual e uma singular sugestividade.

Se decorridos seis séculos continuam a publicar-se estudos e edições dedicadas ao Cancioneiro de D. Dinis, se é possível ler a *Castro* como ponto de apoio para um diálogo com o presente, se Antero de Quental continua a estar na origem de colóquios e encontros literários, ultrapassando mudanças que se operaram no gosto e modos diferentes de olhar e apreciar a literatura, é porque podemos encontrar na obra literária não só beleza, mas sobretudo respostas para o nosso sentir. Neste diálogo contínuo e multissecular reside muito do seu fascínio.

Se os clássicos são os livros que a dedicação e a lealdade dos leitores, ao longo de gerações, salvaram da ruína e do esquecimento, isso talvez queira dizer que esses livros são detentores de mérito próprio, visto que resistiram a essa prova que é a passagem do tempo. O acaso e a mera sorte não podem justificar a sobrevivência de uns e o desaparecimento de outros.

Palavras-chave: literatura, clássico, cânone, currículo.

RÉSUMÉ

Avec ce travail on désire contribuer à la compréhension et à la reconnaissance de la littérature en tant que chemin primordial qui conduit à la réflexion, à la pensée et à la connaissance. Le rôle de la lecture, lorsqu'on pense à la lecture du texte littéraire, peut potentialiser des activités de l'écrite et de la communication orale qui soutiennent les élèves vers l'abandon de leurs limitations linguistiques. Effectivement, il est absolument évident à nos yeux, bien que sachant qu'aucune perception d'une réalité soit entièrement complète, qu'aucun changement dans l'enseignement puisse se faire en dévalorisant la culture, l'expression artistique et humaine des grands penseurs et des écrivains.

Si la littérature conduit à l'émotion des générations de lecteurs, probablement l'explication on peut la trouver du côté des grands sujets, si essentiels à la compréhension de notre nature.

Si après six siècles on vérifie la publication d'études et des éditions sur le Cancioneiro du roi D. Dinis, si on peut lire l'œuvre *Castro* en tant qu'un point de départ vers un dialogue avec le présent et si Antero de Quental reste à l'origine de bien de congrès et rendez-vous littéraires, en dépassant des changements qui sont une réalité et des façons d'apprécier et regarder la littérature, cela s'explique parce qu'on peut trouver dans l'œuvre littéraire non seulement de la beauté mais surtout des réponses à notre sensibilité. On peut trouver son pouvoir de fascination dans ce dialogue séculaire.

Si les classiques sont les livres qui se sont sauvés des ruines et de l'oubli, tout au long de générations, grâce au dévouement et à la fidélité des lecteurs, peut-être cela veut dire que ces livres-là ont de la valeur parce qu'ils ont survécu à cette épreuve qui est la traversée du temps. Le hasard ou la simple chance ne sont pas suffisants pour expliquer le sort des uns et la mort des autres.

Mots-clé: littérature, classique, canon, curriculum.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	----------

PARTE I - OS CONCEITOS DE CLÁSSICO, CÂNONE LITERÁRIO E CURRÍCULO

CAPÍTULO 1 - O Clássico na Literatura	9
1. O Conceito de Clássico: Concisa História do Termo	9
2. Classicismo e Renascimento	12
3. Em Defesa da Estética Clássica	14
4. Classicismo e Romantismo: O Confronto Antigos e Modernos	16
5. Eliot e a Renovação da Crítica Literária	22
6. Tradição e Valor	23
7. Gadamer e o Resgate do Clássico	25
8. Jauss, Borges e a Teoria da Recepção	26
 CAPÍTULO 2 - O Cânone Literário	 30
1. O Conceito de Cânone	30
2. Tradição e Inovação	32
3. Bourdieu e o Conceito de Campo Literário	35
4. Kermode e a Valorização da Obra Literária	37
5. Estudos Pós-Coloniais e Pensamento Crítico Feminino	38
6. Os Autores Instauradores de Discursividade	40
7. Sinais de Crise e Instabilidade	43
8. O Papel da Escola	46

CAPÍTULO 3 - O Currículo no Ensino Secundário	52
1. Currículo: Algumas Considerações Teóricas	52
2. Currículo: Mudanças e Reformas	54
3. Currículo Comum vs Currículo Alternativo	56
4. Políticas Educativas: Influências, Valores e Princípios	60
5. Desenvolvimento Curricular a partir da Escola: Problemas e Desencantos	62
6. O Programa de Português em Vigor no Ensino Secundário: Uma Análise Crítica	66
7. Algumas Considerações sobre o Modelo por Objectivos	68
8. Avaliação, Qualidade do Currículo e Resultados Escolares	74
9. Reformas Educativas: Quando Mudança não Rima Obrigatoriamente com Qualidade	75

PARTE II - D. DINIS, ANTÓNIO FERREIRA E ANTERO DE QUENTAL: TRÊS AUTORES ESSENCIAIS À COMPREENSÃO DO MUNDO LITERÁRIO

CAPÍTULO 4 - D.Dinis: Modelo e Arquétipo	79
---	-----------

CAPÍTULO 5 - António Ferreira: Um Homem de Ontem e de Hoje	92
---	-----------

CAPÍTULO 6 - Antero de Quental: <i>Uma Pérola [...] Única no Tesouro da Poesia Universal</i>	107
---	------------

CONCLUSÃO	122
------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	125
---------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Toda a arte é uma forma de literatura, porque toda a arte é dizer qualquer coisa. Há duas formas de dizer – falar e estar calado. As artes que não são a literatura são as projecções de um silêncio expressivo. Há que procurar em toda a arte que não é a literatura a frase silenciosa que ela contém, ou o poema, ou o romance, ou o drama.

Álvaro de Campos *in Crítica* (2000: 411)

1. O Percurso do Sujeito e do Problema

São conhecidas estas palavras. Seguramente elas já foram citadas muitas vezes, por colocarem, em nosso entender, a literatura num plano elevado entre as artes. Mas também porque *a frase silenciosa* não é mais do que linguagem interiorizada, capital cultural subjectivado ou competência cultural adequadamente assimilada como saber pessoal. Logo capital mental que pode usar-se de diferentes modos e em circunstâncias muito diversas.

Tal como o mundo que nos rodeia, a mente humana é, hoje, vista como construção. O seu desenvolvimento está sujeito às experiências e à cultura que a alimentam, daí que a educação se tenha tornado um requisito indispensável para viver na nossa sociedade e o conhecimento a grande produção do nosso tempo.

Vem tudo isto a propósito de dois acontecimentos, chamemos-lhe assim, relacionados com a publicação de duas obras ou realidades tão antagónicas entre si, mas de suma importância pelo simbolismo que encerram. O primeiro transporta-nos para um estudo coordenado pelo professor Firmino da Costa e lançado pela Fundação Calouste Gulbenkian em 2000, de que resultou a obra *Públicos da Ciência em Portugal*. O

objectivo visava caracterizar os públicos de revistas de divulgação científica, em Portugal, para induzir na criação de instrumentos de difusão mais adequados à realidade nacional.

Procurava compreender-se por que, sendo a presença da ciência cada vez maior na sociedade em geral, ao ocupar um papel destacado no âmbito da comunicação, com publicações periódicas como importantes veículos difusores desta presença e, apesar de um aumento gradual dos níveis de escolaridade das gerações mais jovens, os indicadores apresentam uma realidade bem distinta – as revistas de divulgação científica revelam uma durabilidade precária, pouca tiragem e reduzida circulação. Mais problemático ainda, grande parte ou desapareceu dos postos de venda ou interrompeu definitivamente a sua publicação, muitas vezes por dificuldades económicas.

Não vamos, aqui, referir nomes ou números de tiragem e suas paulatinas quebras pois a obra apresenta-os de forma muito pormenorizada e elucidativa. Contudo, cremos importante referir, de entre todas as publicações, a revista *Colóquio/Ciência* editada pela Fundação Calouste Gulbenkian. Trata-se do título que conseguiu permanecer mais tempo junto dos leitores (12 anos e 25 números). Porém, também os problemas de visibilidade e dificuldades de distribuição se fizeram sentir. O último número foi publicado no ano 2000. Os títulos que sobrevivem no mercado editorial português apresentam um perfil muito diferente, embora também se possam classificar no domínio da divulgação científica. São revistas de cariz mais comercial que aliam temas genéricos de ciência e tecnologia com pequenas curiosidades, muitas imagens, esquemas gráficos e fotografias extraordinárias. Abstemo-nos de indicar títulos. A diferença entre documentos é óbvia e dispensa comentários.

Como explicar, então, o que se passa em Portugal no que concerne este tipo de publicações? Afinal quem lê revistas de divulgação científica no nosso país? Os resultados obtidos, através de um inquérito por questionário com recurso a entrevista directa a uma amostra representativa da população portuguesa, bem como a realização de um conjunto, relativamente numeroso, de entrevistas a cientistas e jornalistas, todos intervenientes reconhecidos no universo da divulgação científica e da comunicação sobre ciência em Portugal, revelaram uma realidade que não se pode iludir nem contornar e, passamos a citar: *os grupos caracterizados por um maior envolvimento com a ciência estão associados a práticas de leitura frequentes, as categorias intermédias à leitura irregular e as que configuram um maior distanciamento face à*

ciência à ausência de práticas de leitura (2002: 71). Sejam claros: a variável leitura a irromper com um peso muito significativo e a impor-se como forte condicionante.

Estamos precisamente na evidência que levou à escolha deste exemplo como objecto de reflexão – a leitura na génese de muitas das limitações que configuram a sociedade portuguesa actual. Os leitores associados a uma prática de leitura frequente são também os leitores de publicações científicas. Dito de outro modo, quem tem uma prática habitual de leitura lê não só o texto científico, neste caso concreto, mas igualmente o texto literário, a obra maior que induz à reflexão, a revista ou o jornal.

O primeiro momento da ciência é discernir e a sua inevitabilidade é a escrita. O que não for comunicável pela escrita não chega a ser ciência, o que quer dizer que nos aproximamos dela pelo escrito. Então, a condição da ciência exige instrução porque sem instrução não há entendimento. A ciência que vive fechada do público está, à partida, condenada. Em síntese, a cultura é condição inerente à ciência porque sem ela também não se faz ciência ou como tão bem preconiza o professor João Caraça, no final do seu prefácio, *A ciência tem, pois, de procurar o diálogo, de promover a interacção, de articular-se com todos os outros saberes válidos no âmbito da comunicação alargada que dá coerência e sentido ao quotidiano* (ibid.: 9).

O segundo acontecimento é mais recente, mas não menos perturbador ao nosso olhar. Quando em Março de 2008 nos dirigíamos a uma ilustre e duplamente centenária livraria do Chiado lisboeta não pôde deixar de nos surpreender ver a vetusta montra repleta com a recente biografia de um cantor popular. Não comentamos o pleno direito a ser editado por aquela que foi uma renomada editora. Isto até nem seria muito grave não fora a extrema dificuldade em encontrar na capital os chamados “fundos”, aquelas obras de crítica literária, filosófica, religiosa e científica que se vêem em qualquer boa livraria da Europa. Dir-nos-ão que o editor foi obrigado a mudar, a sua vocação já não é a literatura, não pode trabalhar do mesmo modo que outrora porque se não obtiver lucro não sobrevive. É possivelmente verdade, mas isto mata a literatura. Como também a mata o tratamento que se lhe dá no currículo escolar.

A finalidade deste trabalho, que ora apresentamos sob a forma de dissertação de Mestrado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, é contribuir para a compreensão e reconhecimento da literatura como meio primordial que conduz à reflexão, ao pensamento e ao conhecimento. Assim, torna-se para nós absolutamente claro, apesar de estarmos cientes de que nenhuma visão tem total hegemonia sobre o

terreno que contempla, que nenhuma reforma no ensino pode levar-nos a desvalorizar a cultura, a expressão artística e humana dos grandes pensadores e escritores.

Outro aspecto a ter em conta prende-se com o facto de qualquer reflexão ter de ser percebida à luz de um duplo enquadramento: a partir de uma realidade de ordem subjectiva, que se prende com o posicionamento do sujeito e está ligado ao seu trajecto, à experiência pessoal e profissional, às motivações e anseios e a partir de um contexto histórico, social, cultural onde se insere. E, para quê negá-lo, há também um desejo e um esforço de compreensão do mundo e, simultaneamente, a vontade de nos compreendermos a nós próprios. Por isso gostaríamos que nos fosse permitido olhar, agora à distância, o nosso percurso pessoal e profissional. Então damo-nos conta de que as questões ligadas ao livro, à leitura e sobretudo à literatura assumiram sempre um lugar cimeiro. Também as escolhas que nos proporcionaram ou fomos tendo oportunidade de fazer, ao longo desse caminho, foram fulcrais por permitirem o alargamento de horizontes que abriram portas para renovados percursos.

Gostaríamos de lembrar que todo o conhecimento pode também ser visto como autobiográfico, numa perspectiva fenomenológica, porque é apreendido, integrado, elaborado a partir das características e da experiência de vida que conformam o percurso do sujeito.

A nossa formação em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Português/Francês não é alheia a este percurso pessoal, visto que nos proporcionou uma formação extraordinariamente enriquecedora e a base para o entendimento dos aspectos relativos a questões, para nós tão essenciais, como o contacto com os grandes autores e as suas obras, por permitirem, não nos cansamos de o dizer, um permanente questionamento, reflexão e convite ao pensar.

Muitos dos nossos alunos contactam de perto com livros quando chegam à escola e, frequentemente, os únicos livros de que dispõem em casa são os manuais escolares. Daí que o papel do professor, no nosso caso concreto como professora de duas línguas com um peso importante no panorama literário europeu e universal, seja duplamente aliciante. Nem todos os saberes, pelo seu pragmatismo, usufruem de um leque tão variado de possibilidades e vertentes a explorar. Nesta perspectiva, a aula de Português pode e deve tornar-se um espaço privilegiado para o conhecimento, passível de contribuir para uma boa aprendizagem noutras áreas do saber.

A promoção do gosto e do hábito de ler é o objectivo que orienta e justifica o nosso trabalho diário junto dos alunos, na medida em que o papel da leitura e, em

particular, da leitura do texto literário pode potenciar actividades de escrita e de comunicação oral que estimulem os alunos a abandonar as suas limitações linguísticas. A leitura e o estudo da obra literária permitem introduzir problemáticas, perspectivas, reflexões, modelos textuais, recursos estéticos e vocabulares que vão motivar e sustentar muitas das actividades do oral e do escrito, pelo que não se pode afastá-la dos alunos.

Nos últimos anos, uma preocupação crescente foi-se apoderando de nós. Havíamos começado a nossa carreira no início dos anos oitenta e fomos testemunha do entusiasmo, da alegria, do gosto que a literatura despertava junto dos alunos do ensino secundário. Paulatinamente, presenciámos um declínio que se tornou confrangedor. Como foi possível? A resposta passa obrigatoriamente por uma falsa pedagogia que começou a invocar, de modo insidioso, a “dificuldade dos textos”. Deste modo, foram afastados do currículo as obras literárias e os autores, negando à partida a capacidade de imaginar, criar e reinventar dos jovens. Valorizações com décadas ou mesmo séculos foram banidas dos programas. Este país parece sofrer do medo do clássico. Há um complexo em relação aos clássicos da literatura. É inquestionável que alguns sofreram um aproveitamento político, através de um discurso mitificante, mas também não podemos ignorar que em termos simbólico-estéticos e em originalidade são matéria-prima para obras tão extraordinariamente críticas como a de Eduardo Lourenço, incontestavelmente o nosso grande ensaísta, que dialogou com os grandes do seu tempo, mas também com os desaparecidos no tempo e, hoje, votados à indiferença. É necessário e imprescindível que a escola tenha um cânone literário que permita um lugar cimeiro à obra literária.

2. Estrutura Geral da Dissertação

Este trabalho encontra-se estruturado em duas partes e cada uma delas subdividida em capítulos e subcapítulos. A lógica que está subjacente à sua organização procurou conciliar a coerência conceptual com a natureza dos conteúdos abordados e referências literárias escolhidas. Deste modo, teoria e empiria interpelam-se mutuamente, ao longo do discurso, mas em cada momento essas dimensões surgem de um modo ora mais explícito, ora mais implícito.

Na primeira parte, composta por três capítulos, dedicámo-nos à verificação do modo como evoluíram os conceitos de clássico, cânone e currículo ao longo dos

tempos, para assistirmos já no século XX, com Eliot, à grande renovação na crítica literária: tradição e inovação dependem uma da outra e estão em constante redefinição. Gadamer, Kermode, Jauss, Compagnon, Borges e Pessoa foram referências importantíssimas. À sua sombra nos protegemos e em todos se vislumbra uma mesma tônica: a nossa cultura alimenta-se do clássico para se renovar, para criar um imaginário sobre o qual se apoiam as ideias presentes e os ensinamentos do futuro. Então o antigo converte-se em moderno, graças às renovadas apropriações e recepções com vista a um diálogo crítico com o presente. Foi interessante verificar como tudo se foi tornando mais claro e esclarecendo à medida que avançávamos, o que nos permitiu escolher três autores de inquestionável valor cujo afastamento do currículo só empobrece os alunos e os estudos literários – D Dinis, António Ferreira e Antero de Quental. Três autores tão essenciais à compreensão do que mais importa no poderoso mundo poético. À importância da sua obra é dedicada a segunda parte do nosso trabalho.

PARTE I
OS CONCEITOS DE CLÁSSICO,
CÂNONE LITERÁRIO E CURRÍCULO

CAPÍTULO 1

O Clássico na Literatura

1. O Conceito de Clássico: Concisa História do Termo

O conceito de classicismo, bem como o de clássico não se adivinham de fácil ou linear explicação, não só pela profusão de definições e interpretações que viram a luz do dia, ao longo dos tempos, mas também porque não é fácil designar uma época literária e artística ou um ideal estético. Embora as discordâncias sejam comuns e as dificuldades mais que muitas, consideramos oportuno tecer uma concisa história do conceito.

Inicialmente, *classicus* era considerado o cidadão que, pela sua riqueza, pertencia à primeira das cinco classes em que a reforma censitária atribuída a Sêrvio Túlio (578-535 a.C.) teria dividido a população de Roma. O termo *classicus*, referido a matérias literárias, aparece pela primeira vez em Aulo Gêlio (*Noctes Atticae*, 1 VII, cap. XIII), gramático e crítico do século II quando sugere que se deve ter em conta a escrita *de algum autor modelo, dos mais antigos*, ou seja, *um escritor de classe superior* (cf. Fortini, 1989: 296). Devemos ter em consideração que assim como o cidadão que pertencia à primeira classe, das cinco que caracterizavam a população de Roma, fazia parte de uma elite, socialmente proeminente, também o *classicus scriptor* traduz uma noção de excelência, daquele que se destaca entre a multidão de autores, através de um mérito reconhecido pelo público. De referir que o valor e o mérito deste *classicus*

scriptor se prende, segundo Aulo Gélio, com a correcção da linguagem (cf. Curtius, 1981: 352-353).

Ser considerado clássico implicava também uma certa antiguidade, ser anterior a quem escrevia, na medida em que iria ser tido como modelo ou guia de pensamento. Esta ideia ganhou corpo entre os eruditos alexandrinos, que seleccionaram os escritores greco-latinos, considerados modelares. Em termos cronológicos, esta classificação faz dos gregos e dos romanos os primeiros a ser tidos em consideração. Para a teoria literária, o processo representa uma continuidade histórico-cultural, intimamente ligada à ideia de herança activa, capaz de remodelar o presente. Herança activa que nos permite verificar que há algo de palimpsesto em muita da escrita contemporânea. Como abandonar, então, o contacto com os clássicos da literatura? Mas retomemos a história do termo. Cedo o adjectivo passou a designar as obras dignas de ser estudadas nas aulas e, por analogia, obras de valor, capazes de se perpetuar, comparáveis aos melhores livros que nos deixaram gregos e romanos.

Assim, o conceito de clássico foi englobando múltiplas noções, por vezes contraditórias, resultado de analogias que lhe foram sendo “coladas”, ao longo dos tempos. Apesar da dificuldade em definir o conceito, ele existe e, segundo Henry Peyre, é cómodo adoptá-lo (1971: 23-34). Por forma a sistematizar, referir-se-ão os significados que, mais correntemente, lhe são associados:

1. Clássico era considerado o autor lido e estudado nas escolas, os autores tidos por grandes autoridades como, por exemplo, S. Tomás de Aquino, Cícero ou César.
2. Diz-se clássico todo o escritor que, pela sua excelência, é considerado suficientemente modelar para ser lido e estudado pelos alunos.
3. Clássicos são também considerados os escritores da Antiguidade Greco-Latina, pelo facto de pertencerem a uma das duas literaturas clássicas, durante séculos os únicos autores a serem lidos e estudados, aqueles que resistiram ao tempo e foram olhados como modelos.

Parece claro que este último sentido resulta da síntese dos dois anteriores pois, durante séculos, os autores lidos e estudados nas escolas foram precisamente os da

Antiguidade Greco-Latina, aqueles que eram tidos por modelos. Daí não causar surpresa que o epíteto clássico tenha sido habitualmente atribuído a estes escritores. Se declarar clássicos os autores das literaturas grega e latina, sobretudo latina, parece discutível por a variedade destas duas literaturas ser imensa, quer nos temas quer nas formas, a aproximação dos termos clássico e classicismo à cultura grega e romana é inegável pois a estética clássica deve muito à admiração, ao deslumbramento e ao culto prestado, pelos humanistas do Renascimento, aos autores gregos e latinos.

Mais tarde, com o advento do Romantismo um novo sentido vem juntar-se ao conceito de clássico. Agora passa a surgir em oposição ao romântico, o que em nada favoreceu o debate pois quer a academia quer a crítica mergulham no confronto e na polémica literária. E os românticos, que tanto tinham clamado contra os seus predecessores, tornaram-se, por sua vez, clássicos do seu tempo e, surpreendentemente, alguns bem mais próximos dos gregos que muitos clássicos.

Garrett, paradigma do nosso Romantismo, revela em *Frei Luís de Sousa* não poucas colunas dóricas e alguns capitéis do antigo templo trágico com os quais tão bem soube construir algo, na essência, novo. Este grande criador literário, homem situado entre dois mundos (cf. Lopes e Saraiva, 2008: 675), foi o primeiro que entre nós defendeu a ideia de que as artes plásticas, a música e a literatura de cada época exprimem solidariamente o mesmo espírito, o mesmo estilo de pensamento e de vida (cf. cap. XXVII das *Viagens*). Daí que se ouça falar de literatura clássica, de música clássica ou de arquitectura clássica, raciocínio que se aplica, do mesmo modo, ao Barroco ou ao Romantismo. Mas não é só pela grande sensibilidade estética que o exemplo de Garrett é aqui apontado, antes pelo carácter inovador da sua crítica que se bateu contra o “romantismo receituário” e, sobretudo, pela noção e respeito que lhe mereceu tanto a renovação como a tradição literárias.

Na actualidade, conceber os clássicos como os autores lidos e estudados nas escolas está muito distante do velho conceito. A realidade surpreende o mais prevenido: os manuais escolares estão repletos de textos de autores (quase) desconhecidos: jornalistas, “especialistas” dos mais diversos quadrantes, bem como adaptações de textos literários ao gosto dos autores dos manuais. Por outro lado, tomar como clássicos autores dos quais derivam a disciplina e as regras necessárias para prossecução de uma obra perfeita é uma concepção que encontrou sempre opositores. Na Antiguidade, já Horácio [*Epistulae*, II, 176-89] e Ovídio [*Ars Amatoria*, III, 121] se tinham lamentado do prestígio dos escritores antigos e congratulado por viverem no seu tempo. Hoje,

torna-se impensável impor, a quem quer que seja, um cânone de autores rígido e dogmático. Outra coisa é defender a inexistência de um cânone. Deixemos, por ora, estas considerações que mais tarde retomaremos, para defender a nossa opinião.

2. Classicismo e Renascimento

A época chamada clássica compreende os séculos XVI, XVII e XVIII, o que engloba as estéticas do Renascimento, do Barroco e do Neoclassicismo. Sem esquecer que a evolução de uma estética renascentista para uma estética barroca não se dá de uma forma intempestiva. Entre estes dois pólos, se assim podemos dizer, manifesta-se um estilo com características próprias, que abarca o final do século XVI e as primeiras décadas do século XVII, denominado Maneirismo. Encontramos nele metáforas que se repetem: o sentimento de insegurança existencial, o conceito de efemeridade de tudo o que rodeia o homem, o engano e o desengano, o arrependimento ou a procura de Deus. Como ocorre quase sempre, trata-se de uma linguagem que não é somente pertença da literatura, embora nela se expresse com singular agudeza.

Regressemos a esse longo período que se prolonga no tempo e mergulha as suas raízes no Renascimento italiano. Dele nos chegaram as suas características mais importantes: a noção de modelo artístico e de imitação dos autores greco-latinos, o princípio da intemporalidade do belo, a importância das regras, o gosto pela perfeição, pela estabilidade e pela clareza das estruturas artísticas. Frequentemente, a doutrina clássica surge associada à noção de regras tidas por proibições, imperativos, ameaças que pairam sobre escritores e poetas.

No seu tempo, autores como Corneille e, sobretudo, Victor Hugo consideraram-se vítimas destas regulamentações bem como de insinuações abusivas. Mostraram-se vivamente surpreendidos ao verificar que grandes homens de letras eram tratados como ingênuos estudantes e não se cansaram de chamar a atenção para a mesquinhez, que frequentemente caracterizava as regras. Elas são bem conhecidas: a famosa regra das três unidades (unidade de acção, unidade de tempo, unidade de lugar), a verosimilhança, a razão (bom senso) e a imitação da natureza. Aristóteles não referiu a regra da unidade de lugar, nem de tempo, pelo menos de forma precisa. Foram os críticos italianos da *Poética* que estabeleceram a doutrina das três unidades. Para Aristóteles, o verosímil constituía a essência da poesia, princípio fulcral da estética clássica que leva a excluir

da literatura tudo o que seja considerado inusual, exclusivamente local ou resultado de uma mente caprichosa. A razão (bom senso) constitui outro factor essencial do Classicismo. A razão é vista como uma entidade universal e imutável, afastada de mutações cronológicas ou espaciais. Imitar os autores greco-romanos, tal como defender as regras, justificavam-se dentro do conceito de uma razão e de uma beleza universais e imutáveis. Ao Classicismo interessa o universal e o intemporal e não o particular, o facto único ou isolado (cf. Aguiar e Silva, 1962: 116-122). Universalidade e intemporalidade permitem que gerações distintas no espaço e no tempo leiam com devoção e fervor o mesmo autor.

Aristóteles considera a *mimesis* como a origem e a essência da poesia e das artes, em geral. A imitação da natureza constitui um pilar fundamental do Classicismo e identifica-se com a natureza humana, não com a natureza exterior. Para Aguiar e Silva *o gosto de estudar o homem, a sua alma e o seu coração, representa um dos mais válidos aspectos do classicismo* (Aguiar e Silva, 1962: 102). O verosímil, embora baseado na realidade, deve superá-la magnificando-a e universalizando-a. A *mimesis* aristotélica afasta aquilo que é feio, grotesco e rude. O Classicismo, na senda de *Aristóteles*, não vai copiar servilmente a natureza, antes selecciona e destaca os aspectos característicos e essenciais do modelo. Estamos diante de uma natureza que, embora idealizada, é verdadeira.

O movimento de exegese crítica que surge, em Itália, na segunda metade do século XVI encontra na *Poética* de Aristóteles a obra revestida de imensa autoridade, não só junto das escolas como também dos retóricos da época. O classicismo literário interpreta as poéticas da Antiguidade Clássica: a *Ars Poetica* de Horácio mas sobretudo a *Poética* de Aristóteles, esta última muito traduzida e comentada na Europa, a partir de meados do século XVI. A influência dos tradutores italianos da *Poética* começou a agir profundamente, sobretudo na literatura francesa de finais do século XVI e princípios do século XVII e em breve se difundia nos ambientes cultos de outros países da Europa. Já no século XVII (1674) aparece a muito imitada e difundida *Art Poétique* de Boileau. Formula-se uma estética literária de teor racional que mergulha as suas raízes nos autores antigos. Neste sistema, os Antigos são uma autoridade e o pensamento clássico radica, aqui, sobre o princípio da autoridade. Trata-se de uma autoridade que “alimenta”, não uma autoridade em termos jurídicos.

O Classicismo passou a conviver, sem grandes obstáculos, com o novo ideário geral da cultura europeia que era de crescente aceitação e difusão da doutrina do

Classicismo francês. No entanto a corrente classicizante quase soçobra durante o século XVII, com a metamorfose, a ostentação e a exuberância trazidas pelo Barroco, para regressar às diversas literaturas europeias, já nas últimas décadas, sob a forma de tendências e escolas neoclássicas. É interessante verificar como duas estéticas tão distintas – Barroco e Classicismo – profundamente diferentes, correspondendo a mentalidades e gostos distintos, coexistem no tempo.

Em Portugal, a difusão do Neoclassicismo dá-se com a publicação do *Verdadeiro Método de Estudar* (1746) de Verney e da *Arte Poética* de Cândido Lusitano, a par da fundação da *Arcádia Lusitana*. Na essência, procura-se combater o barroquismo seiscentista através de uma renovação em sintonia com as correntes filosófico-culturais recentes que defendiam um regresso às primitivas normas do Classicismo e às orientações de Boileau. No caso português podemos afirmar que é depois do encontro com o humanismo italiano que autores como Camões atingem a sua verdadeira maturidade e plenitude poética, ou dramaturgos como António Ferreira exprimem melhor o seu ideal estético. A nossa renovação literária deve muito ao contacto e à apropriação de novos géneros, medidas e metros trazidos de Itália por Sá de Miranda.

3. Em Defesa da Estética Clássica

Em Portugal, até meados do século XVIII, são escassos os textos de doutrina literária. A crítica literária é uma actividade relativamente moderna, no nosso país. Se tomarmos como tal algumas páginas dedicadas à exposição de teorias literárias, muitas vezes a fim de justificar a autenticidade da sua doutrina, poderemos aceitar que António Ferreira formulou juízos críticos.

Ferreira valoriza o senso crítico, põe acima da inspiração ou engenho a arte, a doutrina, o porfiado estudo, que permite ao poeta conquistar altura de pensamento e forma que lhe seja fiel, clara, equilibrada, discreta ao mesmo tempo que expressiva. A atitude de Ferreira perante os Antigos não é servil. Cheio de orgulho nacional, preconiza calorosamente que se cultive tão só a língua portuguesa.

Somos conscientes de quão difícil é, nos nossos dias, defender a “arte”, o “porfiado estudo”, a “altura de pensamento” e, mais difícil ainda, “equilíbrio e discrição”. Não pretendemos salvar a todo o custo os ideais humanistas de Ferreira que

conformavam outrora um mundo onde, hoje, reina o desencanto, mas de acreditar que longe dessas ideias também não encontramos significado porque nos pedem para renunciar à realização integral de uma cultura e ao mundo da beleza e da arte, quando os autores clássicos antigos e modernos são afastados dos programas do ensino secundário ou directamente subalternizados, ao se saber que não são sujeitos a avaliação no exame de 12º ano.

Mais tarde, Rodrigues Lobo, na *Corte na Aldeia*, ao indicar normas sobre a arte da conversa (*Diálogo IX*) e o estilo epistolar (*Diálogo II*), cinge-se, de modo geral, a uma estética clássica, baseada em naturalidade, concisão e clareza. Se em Vieira e em poetas da *Fénix* se atacam os exageros do cultismo, a partir de Valadares de Sousa (1739) e de Verney (1746) é que a doutrina clássica, formulada por Boileau e outros teóricos franceses, começa a ser largamente defendida em Portugal. Inaugura-se, então, o Neoclassicismo que visa reabilitar e restaurar os géneros, as formas, as técnicas da expressão clássica. Os primeiros indícios, deste interesse por problemas de carácter literário e linguístico, aparecem no limiar do século XVII e acentuam-se progressivamente até se tornarem numa corrente contra os excessos e exageros do Barroco, no século XVIII.

O Neoclassicismo manifesta-se em duas vertentes importantes: a da doutrinação estética (fortemente orientada pelo racionalismo, evidenciado no *Verdadeiro Método de Estudar* de Verney) e a da criação literária, que denota clara assimilação dos valores do Classicismo francês (*Rien n'est beau que le vrai*, Boileau) ao insistir na importância que tem, para a arte, o princípio da verosimilhança. Esta atitude preconiza um regresso a modelos considerados canónicos, que coincidem exactamente com os mesmos que anteriormente considerara o século XVI. Não tardou que a orientação se voltasse para as questões de expressão linguística, tão do gosto de Correia Garção. Igualmente, a crítica remeteu-se, quase exclusivamente, para análises filológicas que tendiam a confundir a influência de cariz genético, com o paralelismo textual ou a referência de uma obra para outra. Este interesse pelas influências indicia a “obsessão genética”, tão característica do século XIX. Por vezes, tratava-se somente daquilo a que chamamos intertextualidade, conceito que ajudou a dissipar as ambiguidades e os equívocos que a noção de influência arrasta consigo. Afinal um texto é um diálogo de múltiplos textos. Por isso se torna muito perigoso excluir do currículo autores que são predecessores de outros. Estamos a dificultar o entendimento e a retirar toda a lógica que muito ajudam à compreensão de um autor, uma época e um estilo.

Desta natureza é o carácter da crítica que vamos encontrar, em Portugal, na passagem do século XVIII para o século XIX.

Com o advento do Romantismo, tendo em consideração o seu cunho anticlassicista, era natural uma mudança de orientação. Embora Garrett e Herculano revelem, ainda, alguma hesitação, o aparecimento de uma nova orientação crítica pode considerar-se uma realidade, com nomes como Teófilo Braga que, ao encetar uma crítica de carácter histórico, muito próxima ao Romantismo inicial, já procura estruturação no ponto de vista hegeliano.

4. Classicismo e Romantismo: O Confronto Antigos e Modernos

Parece-nos oportuno, depois da síntese dos princípios que conformam os conceitos de clássico e de classicismo, referirmo-nos, agora, ao Romantismo e mostrar em que medida configura uma ruptura com a estética clássica. A partir de finais do século XVIII, de forma gradual, o intelectualismo dá lugar à emoção: a expressão da sensibilidade, da sinceridade, dos sentimentos está na génese de novos modelos literários. Com o Romantismo, o termo classicismo adquire um novo sentido, resultado dos múltiplos debates e polémicas que se travaram nos círculos e nas academias europeias: clássico opõe-se, agora, a romântico para significar medida, ordem, lucidez e equilíbrio, em oposição a essa nova corrente julgada excessiva. *Mas une telle opposition ne contribuera guère à éclaircir les choses; d'autant qu'on va souvent superposer à la formule commode « classicisme-romantisme » cette autre antithèse chère à Madame de Staël: Littératures du nord-littératures du midi. Comme si les troubadours, Dante ou l'Ariost, Juan Ruiz l'archiprêtre de Hita ou Calderon étaient plus classiques et moins romantiques que Schiller et Goethe, Milton, Dryden, et Wordsworth! (...) Les deux termes étaient face à face; il le sont restés.* (Henry Peyre, 1971: 28-29).

Ao longo de todo o século XIX, o conceito de classicismo tornar-se-á habitual nos debates que o colocam em oposição ao Romantismo, para designar a doutrina dos neoclássicos, devotos da tradição clássica e “inimigos” da inspiração romântica. Curiosamente, muitos românticos tornaram-se também clássicos, consagrados pela crítica, por se considerar serem detentores de mérito e valor próprios que lhes permitiram resistir à erosão implacável do fluir do tempo. Se é verdade que um conceito

só adquire todo o seu significado por oposição ao seu contrário, um século de “querelas” literárias conseguiu também distorcê-lo.

O confronto que opôs Antigos e Modernos travou-se essencialmente no campo literário, colocando em confronto românticos e clássicos. Na história literária, estes conflitos constituem uma forma através da qual as sociedades vivem as suas relações conflituosas com o passado. Este confronto é ainda mais complexo quando esse passado não dista muito do presente. Frequentemente, surge sob a forma de reivindicações de pensadores contra a “autoridade”, o “eterno” e o “imutável” embora nem sempre a mudança tenha que implicar conflitos e polémicas. Pode significar uma sucessão de estilos ou formas como, por exemplo, a substituição da chamada “medida velha” pela “medida nova”.

Os românticos sentiam-se herdeiros de uma experiência assente na reflexão das gerações precedentes, pelo que a superioridade dos Antigos seria relativa porque a valorização implicava um progresso linear que privilegia o mais recente, o “moderno”. A defesa deste ideário levou Baudelaire a afirmar, em entrevista a *Le Figaro*, que devemos interessar-nos pelo “antigo”, tal como pela arte pura, a lógica, o método em geral! Quanto ao resto, devemos manter a “memória do presente” e estudar cuidadosamente “tudo o que constitui a vida exterior dum século”. (*ibid.*: 250).

A chamada *Querela dos Antigos e dos Modernos* corresponde a um momento fulcral da cultura europeia e exprime bem o conflito entre gerações. Começara em Itália, no princípio do século XVII, com o ataque de Alessandro Tassoni (1620) a Homero e a todos os admiradores helenísticos. A *Iliada* de Homero é acusada de múltiplas incongruências: revelar uma estrutura fraca, apresentar situações completamente inverosímeis, como a intervenção de divindades em confrontos bélicos humanos, uma vulgaridade de imagens. O ataque continuava com o argumento de que os “autores modernos” eram efectivamente superiores, no domínio da arte, aos autores gregos e romanos.

O confronto tornou-se mais evidente em França. Perante a Academia, o dramaturgo Boissier (1635), sem qualquer modéstia, profere um discurso contra a literatura clássica. À semelhança de Tassoni, acusa os poetas gregos e romanos e, todos os Antigos em geral, de serem inferiores, em gosto e em beleza, a si próprio e aos seus contemporâneos.

Por sua vez, Desmaret (1657), o todo poderoso ministro de Richelieu, e Fontenelle (1683) colocam os Antigos e os Modernos no mesmo plano de igualdade, ao

defenderem o princípio de que na arte o progresso não é uma possibilidade mas uma “lei” inevitável. Na sua *Digression sur les Anciens et les Modernes* [1688], Fontenelle refutou a ideia de se poder dizer que os Antigos tinham “mais engenho que nós, mas tão somente que o tiveram antes de nós”. Fontenelle chega a imaginar uma posteridade que se libertaria de todo o culto da tradição, cujas gerações futuras se libertariam dos preconceitos que caracterizavam a sociedade do seu tempo, ao exaltar a fama dos antigos (*apud* Gilbert Highet, 1996: 435-439). O filósofo parece perspectivar uma humanidade liberta de todo o culto da tradição.

Porém, o principal protesto foi desencadeado por Charles Perrault (1687) que, atacando o mau gosto das epopeias homéricas, apresentava uma lista de autores franceses coetâneos passíveis de, a seu tempo, se tornarem tão célebres como os maiores poetas gregos e romanos. Perrault defende, tal como os seus predecessores, a superioridade dos Modernos face aos Antigos. O protesto de Boileau não se fez esperar, ao recusar aceitar a ideia de que os autores da Antiguidade Clássica passavam a ser superados pelos Modernos.

A questão pode resumir-se no seguinte: os escritores modernos deveriam continuar a admirar e imitar os grandes autores da Antiguidade ou poderiam admitir a possibilidade de superá-los? A questão pode, ainda, ser colocada de outro modo. O caminho percorrido, desde a Antiguidade permitia o avanço ou mesmo a superação dos “modelos antigos”? Grande parte das sociedades considera o passado como modelo do presente. No século XII, Guillaume de Conches declarava que não passamos de comentadores dos Antigos, não inventamos nada de novo. Contudo, nesta admiração sobre o passado, há roturas que indiciam mudança e inovação.

Dada por extinta em 1694, a *Querelle* foi retomada em 1713 e continuou a alimentar um eterno debate, cuja importância advém do facto de não se limitar a uma simples polémica literária. Ela constituiu uma das expressões da coexistência tradição/inovação, na cultura europeia da Idade Média. O uso da tradição, como critério discriminante de leitura da realidade, foi refutado por *Descartes* com a enunciação das quatro regras, no seu *Discours de la Méthode* [1637]. Descartes postula que nada seja aceite como verdadeiro, sem se ter verificado o fundamento da asserção, com base na clareza e na distinção. É evidente que, no todo, as regras visam limitar o saber enquanto *traditio*. Na origem da *Querelle* está o *Discours* cartesiano.

Esta disputa estender-se-á pelos séculos XVII e XVIII e um dos seus estandartes será precisamente o uso da razão, como motor que conduz o homem à formulação de

juízos autónomos, que o levam a afastar-se não só de sistemas considerados autoritários e repressivos, como igualmente dos laços da tradição.

O confronto que opôs Boileau e Perrault terminou em reconciliação, em 1716, os Antigos saíram vitoriosos na sua defesa de que nem todas as virtudes dos grandes autores gregos e romanos são visíveis, antes exigem uma apreciação cuidadosa e bem informada, não podendo ser objecto de aprovação ou condenação pelo gosto de uma só geração ou de um só país. Embora os Modernos se tenham sentido vitoriosos num aspecto fundamental – que os seus “inimigos” nunca disputaram verdadeiramente – o facto de as obras modernas poderem ser tão boas como as produzidas na Grécia ou em Roma, não conseguiram convencer ninguém de que a literatura moderna é melhor que a clássica. Parece inegável que o confronto arrastou consigo o fim da veneração servil da tradição (cf. Gilbert Highet, 1996: 448-449) e o valor atribuído aos poetas e modelos mais conceituados.

O debate que envolveu as maiores personalidades da época, quer em França (Pascal e Boileau) quer em Inglaterra (Richard Bentley e Arnold Swift), tem um significado mais profundo porque as questões que estiveram na sua origem continuam a surgir, nos nossos dias, em quase todas as discussões onde estão presentes problemas relativos à educação, à estética ou à cultura. Trata-se, afinal, do eterno confronto entre tradição e modernidade, entre autoridade e originalidade.

Para Curtius, a *Querelle* é um *topos*, um lugar comum literário cuja origem remonta à Antiguidade e cuja recorrência, determinada pela revolta periódica dos jovens e pelo conflito de gerações, testemunha apenas uma mudança que se opera, de século em século, no equilíbrio entre autores Antigos e Modernos (cf. Curtius, 1981: 354).

O Romantismo persegue outra beleza, talvez mais estranha, mais sonhadora, feita de surpresa e de contrastes que não pretendia ser a beleza feita de reflexão e harmonia que os clássicos atingiram.

Para Paul Valéry todo o classicismo supõe um romantismo que lhe foi anterior (*apud* Henri Peyre, 1971: 49). Vista deste modo, a noção de classicismo não se colocaria em oposição à de romantismo: apropriar-se-ia dela para constituir uma síntese superior.

Contrastar princípios clássicos e princípios românticos tornou-se um lugar comum, levado ao extremo ao considerar-se que os românticos depreciavam a literatura grega e a latina. Pouco fidedigna esta ideia, porque não só não se esqueceram os autores da Antiguidade como se lhes deu uma nova interpretação, de que resultou uma

compreensão mais profunda, que permitiu ver uma mensagem distinta. É verdade que houve, sobretudo em Inglaterra, uma reacção contra os “malefícios” da influência clássica na literatura e que, alguns dos ideais sentimentais e artísticos que se defendiam, eram opostos aos ideais de vida da literatura greco-romana, pelo menos, dos ideais tal como os haviam interpretado os homens do século XVII e princípios do século XVIII. De notar que é também a partir do século XVII que se começa a considerar como valiosa a originalidade do escritor. Por outro lado, não podemos esquecer que gradualmente se iniciam processos tendentes a aprofundar as singularidades nacionais, das quais resulta a consciência clara de um património poético único e próprio, pelo que grandes nomes da literatura, no caso português Camões, vão contribuir para conformar a ideia de pátria, idioma e cultura nacionais.

Com o Romantismo novos campos, alheios à temática da literatura clássica, abriram-se à experiência humana: a Idade Média, o Oriente misterioso e fascinante, as revoluções políticas, as profundezas da paixão humana. Assim, pois, é preciso alterar um superficial conceito acerca deste período e, considerá-lo não só como uma época de reacção, mas sobretudo de expansão e exploração de novos caminhos. Esta abertura é fundamental e decisiva porque é aquilo que permite um novo acesso à universalidade. Neste aspecto, é comparável ao Renascimento por se proceder a uma “revisitação” da Antiguidade. O Renascimento significou a assimilação do latim, agora o estímulo vem dos gregos mais do que dos autores latinos. Porquê a Grécia e já não tanto Roma? A Grécia significou liberdade. Mas também porque *el saber no vive sin el soporte de un mínimo de continuidad, sin el conocimiento de diferentes épocas y obras que de hecho imposibilitan la entrega total al momento histórico presente* (Cláudio Guillén, 2005: 17-18).

Surpreendia o facto de as incorrectas leituras da obra de Aristóteles terem vigorado durante tanto tempo. Na verdade, cada época retira da Antiguidade o que lhe agrada. Assim se justifica que os poetas tenham suspirado de alívio quando se deram conta de que a existência das tragédias gregas e do tratado, um pouco mutilado, de Aristóteles não significava que estivessem obrigados a escrever segundo moldes pré-estabelecidos. (cf. Gilbert Highet, 1996: vol. II, 110). Não se trata de retirar apenas o que de importante uma época vê noutra mas antes o modo particular como determinado texto é entendido, como cada época manifesta um interesse objectivo por um texto, no qual intenta compreender-se a si mesma.

O verdadeiro valor do Romantismo reside precisamente no facto de trazer, para a criação e para o domínio literário, a defesa de valores e atitudes inovadoras que libertavam dos “espartilhos” normativos das poéticas e retóricas de cunho clássico, que haviam predominado até finais do século XVIII: a afirmação da independência cultural, a crítica da autoridade instituída, a valorização do progresso e, sobretudo, a ideia de que a beleza e o gosto não se encontram estabelecidos de uma forma imutável e eterna. Apesar de o próprio Goethe (autor do livro que de certo modo inicia o período Werther) ter comentado, no final da sua vida, que se tinha dado conta da difícil saída que tinha uma poética baseada na falta, quase absoluta, de normas de sujeição ao cânone e de limites para a expressão individual, o Romantismo significou que, nos alvares do século XX, o panorama literário estava mais aberto que nunca e a chamada *angústia da influência* (Harold Bloom, 1991) tinha perdido boa parte do seu peso.

A historiografia literária insiste em falar de períodos clássicos, o que para cada literatura europeia corresponde a épocas diferentes, mas verdadeiramente o período compreendido entre 1780-1830, que corresponde à grande polémica europeia entre clássicos e românticos, vem alterar a relação entre as duas acepções: doravante clássico denotará não apenas grandeza qualitativa mas direito de ocupar um lugar no cânone de uma língua, de uma cultura e sociedade quaisquer. Sinónimo de excelente e de perfeito, de constante, de sempre válido e de certo, clássico está dotado de um prestígio duradouro, podendo actuar como critério de medida. Contrariamente a romântico, nenhum autor pode efectivamente classificar-se como clássico. Só *a posteriori* surge tal designação, em resultado de uma apreciação vinda de “leitores avisados”: a escola, as academias, as universidades, a edição, a crítica literária.

Porém, não cremos ser possível explicar a lealdade, digamos assim, a um autor e muito menos reduzi-lo ao empenho de uma crítica literária atempadamente oportuna. Os clássicos são livros que não se deixam dominar, não são facilmente maleáveis e não se colocam linearmente ao serviço de uma forma de vida desejada pelo Estado. Talvez resida, aqui, a explicação para serem afastados do currículo – não permitem, nem se sujeitam a uma falsa cultura.

5. Eliot e a Renovação da Crítica Literária

Já no século XX, a grande renovação na crítica literária deve-se a Eliot. No seu ensaio, *A Tradição e o Talento Individual* (1919) define e estabelece a importância da tradição literária. Nela sugere uma argumentação sistemática de que a civilização ocidental é só uma, tem origem em Roma e chegou-nos através do Cristianismo e das línguas vernáculas.

Eliot baseia a sua definição de clássico na “maturidade e na universalidade”, condições para que um autor seja “candidato” a clássico. *Um clássico só pode existir quando uma civilização atinge a maturidade e quando uma língua e uma literatura alcançam essa mesma maturidade; além disso, um clássico é o resultado de um intelecto maduro. A importância dessa civilização e dessa língua, assim como o alcance do intelecto do poeta conferem universalidade ao clássico* (Eliot, 2004: 19).

Aqueles que cumpram com estes requisitos poderão ser “clássicos relativos” porque o “clássico maior”, o absoluto é, para o autor, aquele que detém universalidade (esta última categoria implica ir para além das fronteiras nacionais, linguísticas e até históricas). A única possibilidade, no caso do Ocidente, é a da língua latina. Daí que, para Eliot, a *Eneida* seja a única obra capaz de sustentar esta cosmovisão, já que esta – sugere Eliot – antecipa o cristianismo e, por meio dele, a condição chave da cultura ocidental (*ibid.*: 9) Afinal, o que o poeta faz é repetir aquilo que a crítica literária apontava a Virgílio: construir a identidade de uma nação ou civilização através do aproveitamento eficaz de um património cultural para forjar, a partir do presente, um passado.

Este acto, mediante o qual o passado pode ser alterado pelo presente, só se alcança quando se abandonou a sua individualidade. A atitude perante a tradição deve consistir numa “despersonalização” do poeta, bem como numa crença de redenção inerente ao sacrifício da individualidade. Aí, o resultado é a criação de um espaço literário atemporal, no qual a tradição e a inovação dependem uma da outra e estão em contínua redefinição. Para Eliot, na relação que se estabelece entre o autor e a tradição, há três momentos: o primeiro consiste na “entrega” total; o segundo corresponde à “recuperação” de si mesmo e o terceiro é a urgência em “dizer algo”, antes de esquecer quer a entrega, quer a recuperação. O “eu” recuperado dista já daquele que se entregou inicialmente. Esta renúncia, com a consequente anulação da personalidade, é o “passaporte” para entrar na “tradição”, a sua compreensão e a integração do poeta

dentro dela. Acresce ainda que *A ordem existente está completa antes da chegada da nova obra; para que ela persista após o acréscimo da novidade, deve a sua totalidade ser alterada, embora ligeiramente e, assim, se reajustam a esta as relações, as proporções, os valores de cada obra de arte; e isto é a concordância entre o velho e o novo.* (Eliot, 1997: 23)

Todo o “artista” está necessariamente inserido numa tradição mas só pode transcendê-la, na medida em que esta lhe seja imanente. Não devemos tomar a “tradição” por algo estático, pelo contrário, ela é dinâmica, envolve um lúcido conceito histórico aliado à força criadora dos que a perpetuam, rejuvenescendo-a ao ser perpetuamente criticada e actualizada. (...) *o estilo de Virgílio não teria sido possível sem uma literatura que o precedeu e sem um conhecimento muito preciso, da sua parte, dessa literatura; de modo que, em certo sentido, Virgílio reescreveu a poesia latina (por exemplo nos numerosos casos em que toma uma frase ou um recurso literário de algum dos seus predecessores e o melhora). Virgílio foi um autor erudito e cada aspecto da sua erudição resultava fundamental para o seu trabalho, contava para os seus propósitos exactamente com a quantidade suficiente e não demasiada de textos literários prévios.* (Eliot, 2004: 40)

Conhecer, estudar e valorizar uma “tradição” não significa, de modo algum, simpatizar com aquilo a que se chama “tradicionalismo”, aquele que olha o passado de forma idolatrada, negando a força renovadora que a tradição encerra em si mesma. O seu conhecimento incita a apoiar-se nela para avançar e enfrentar o presente. Mesmo para lhe opor resistência é preciso conhecê-la bem.

6. Tradição e Valor

Enquanto sujeitos não podemos renunciar à nossa condição histórica, nem negar que devemos muito às conquistas e avanços operados no passado. Se falamos em literatura, a longa tradição ocidental corresponde a uma rica e produtiva intelectualidade, sob a forma de textos, arquivos, documentos, discursos, afinal sempre textos. Daí os “humanismos” europeus e o seu exaustivo estudo sobre o passado, não como um nostálgico mundo perdido, antes como uma forma de compreender a actualidade, através de uma reinterpretação do mundo clássico. Esteve sempre presente

o desejo de utilizar o passado como modelo, para engrandecer o presente. A tradição crê no valor literário, na sua objectividade, na sua legitimidade.

A questão do valor é particularmente sensível quando falamos de questões literárias, por implicar a relação das obras com o seu contexto histórico. Frequentemente, os argumentos tendem a debruçar-se mais acerca do poder (político) do que sobre o valor de determinados livros. Para F. Kermode, as tentativas de reconciliar a arte com o compromisso político provaram ser difíceis, senão impossíveis, porque os princípios estabelecidos, acerca da arte e do valor estético, encontram-se já demasiado enraizados. (cf. Kermode, 1990:115) Alguns advogam que ao Tempo competirá “separar o trigo do joio”; outros defendem que o Tempo também se engana; outros há, para os quais o valor é atribuído pelas pessoas, ao escolher esta ou aquela obra, em detrimento de outras.

Anthony Savile, na sua obra *The Test of Time* (1982) posiciona-se a favor de um “valor imanente”, apesar das contínuas mudanças sofridas pelos intérpretes, ao longo das sucessivas leituras. Este “valor imanente” permaneceria constante em diferentes contextos temporais e permitiria à obra superar a prova do tempo (*apud* Kermode, 1990: 116). No pólo oposto encontramos Stanley Fish, ao defender a ideia de que é a comunidade quem decide o que é ou não literatura, o que se deve valorizar ou não (*ibid.*: 138). No seguimento deste pensamento, aquele que detém o poder para impor interpretações e valores pode determiná-los, perante a comunidade. Para os teóricos de influência marxista, a obra, no seu percurso posterior, pode revestir-se de valores que não eram visíveis no princípio. A passagem do tempo denunciará a verdadeira relação da obra com a ideologia que veicula.

F. Kermode confia no poder dos leitores para discernir o verdadeiro valor de uma obra que surgiu numa situação histórica remota, e à qual só nos podemos aproximar a partir da nossa própria situação histórica. Para o crítico literário, aquilo que une critérios tão distintos é a aceitação da necessidade de nos darmos conta, quer do valor de uma obra, quer das suas relações com o contexto histórico, quer dos vínculos que unem intérpretes e eruditos, nesse contexto.

Não se trata de perpetuar verdades tidas por únicas, mas antes os valores resultantes de uma procura permanente, para encontrar respostas aos problemas e preocupações do Homem. Se a literatura continua a emocionar gerações de leitores possivelmente deve-se ao facto de nela encontrarmos a expressão de temas essenciais tratados com uma agudeza única, uma profundidade sem igual e uma singular

sugestividade. Se Antero de Quental continua a estar na origem de colóquios e encontros literários, ultrapassando mudanças que se operaram no gosto e modos diferentes de olhar e apreciar a literatura, é porque podemos encontrar na sua obra literária não só beleza, mas sobretudo respostas para o nosso sentir. Neste diálogo contínuo e multissecular reside muito do fascínio exercido pela obra de arte, seja ela qual for. Então vamos ao encontro de Calvino na sua sétima definição de um texto clássico: *Os clássicos são livros que nos chegam trazendo em si a marca das leituras que antecederam a nossa e atrás de si a marca que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)* (1991: 9).

7. Gadamer e o Resgate do Clássico

O desafio consiste em saber como justificar a tradição literária depois de Hume, de Kant e do Romantismo. O problema também se coloca a Gadamer. O objectivo é o mesmo: arrancar o cânone à anarquia. No século XIX, com o ressurgir do historicismo, Gadamer constata que clássico, até aí uma noção aparentemente intemporal, começou a designar uma época histórica – a Antiguidade Clássica. Contudo, para o filósofo este sentido não comprometeu o valor normativo e supra-histórico do clássico. Ao contrário, o historicismo teria permitido voltar a legitimá-lo. Vejamos como Gadamer nos explica: *La pensée historique voulait faire croire que le jugement de valeur qui distingue une chose comme « classique » serait vraiment annulé par la réflexion historique et sa critique de toutes les conceptions téléologiques du cours de l'histoire, mais il n'en est nullement ainsi. Le jugement de valeur impliqué dans le concept de « classique » gagne au contraire à une telle critique une légitimation nouvelle, sa véritable légitimation: est classique tout ce qui tient face à la critique historique, parce que sa force, qui historiquement oblige, celle de son autorité qui se transmet et se conserve, devance toute réflexion historique et s'y maintient* (Gadamer, 1996: 308).

Deste modo, Gadamer recupera o conceito de clássico em detrimento do historicismo, para classificar precisamente a arte que se opõe ao historicismo *Ce qui est classique est soustrait aux fluctuations du temps et aux variations de son goût; ce qui est classique est accessible d'une manière immédiate [...]. Lorsque nous qualifions une oeuvre de « classique », c'est bien plutôt dans la conscience de sa permanence, de sa signification impérissable, indépendante de toute circonstance temporelle- dans une*

sorte de presence intemporelle, contemporaine de tout présent (ibid.: 309). O termo clássico cumula dois sentidos, um normativo e outro temporal que não são forçosamente incompatíveis.

Seguindo o pensamento de Gadamer, o facto de o clássico ter designado uma fase histórica determinada e isolada salva a Tradição Clássica de uma aparente arbitrariedade, que podia ser-lhe atribuída. Ao denominar clássico o conjunto da Antiguidade Clássica retoma-se, segundo Gadamer, o velho uso do termo: o cânone clássico, tal como a Antiguidade tardia o tinha instituído, já era histórico e designava simultaneamente um período histórico e um ideal. Na realidade, o conceito de clássico terá sido sempre histórico, mesmo quando parecia normativo: a norma foi sempre justificada. A argumentação do filósofo faz coincidir o sentido milenar do clássico como norma imposta e o conceito histórico do clássico como determinado estilo. Os autores designados por clássicos eram todos a norma de um género, não de forma arbitrária, mas porque o ideal do qual eram exemplo, era visível através do olhar retrospectivo do crítico literário. Esta recuperação do conceito revelou-se historicamente válida e vai ao encontro do pensamento de Hegel. É clássico, segundo Hegel, *ce qui est à soi-même sa propre signification et, par là même, sa propre interprétation* (apud Compagnon, 1998: 292).

Gadamer acrescenta *ce qui est « classique » est incontestablement « intemporel », mais [que] cette intemporalité est une modalité de l'être historique* (Gadamer, 1996: 311). Deste modo, simultaneamente histórico e intemporal, o clássico torna-se modelo de toda a relação entre presente e passado.

8. Jauss, Borges e a Teoria da Recepção

Jauss, que deve muito à hermenêutica de Gadamer, teme que esta preocupação em resgatar o clássico denuncie o verdadeiro objectivo da hermenêutica do filósofo e comprometa a Estética da Recepção, que não pretende ser uma última redenção do cânone. Contudo, se Jauss se afasta de Hegel e de Gadamer na definição de clássico, o critério alternativo que propõe recupera o de cânone. A negatividade em si mesma, reivindicada pelo autor, pode ser lida nas obras tornadas clássicas, como a verdadeira razão do seu valor. Jauss contesta que a obra moderna, marcada essencialmente pela sua negatividade, possa adequar-se ao esquema hegeliano, retomado por Gadamer, de que a

obra de valor é detentora do seu próprio significado. Para Jauss, esta visão teleológica da obra clássica marca a sua “negatividade primeira”, a negatividade sem a qual não haveria grandes obras. Na opinião de Antoine Compagnon, *toute œuvre classique recelait en vérité une fêlure, le plus souvent inaperçue par les contemporains, mais qui n’en fut pas moins à l’origine de sa survie. On ne naît pas classique, on le devient, ce qui entraîne aussi qu’on ne le reste pas forcément* (Compagnon, 1998: 294).

Clássico é aquilo que permanece e se eterniza, as metáforas que ao longo dos tempos se universalizam e repetem tomando em cada época uma tonalidade própria. A nossa cultura alimenta-se do clássico precisamente para renovar-se, para criar um imaginário sobre o qual se apoiam as ideias do presente e os ensinamentos do futuro. Elogiar o clássico não é tarefa fácil nos nossos dias. Para alguns colocar semelhantes temas carece de sentido num tempo virado para o absolutamente moderno e contemporâneo porque palavras como arte, beleza, tradição ou memória são consideradas obsoletas. Há mesmo quem defenda o desaparecimento de tudo o que é antigo, como se fosse possível apagar as pegadas de uma presença incómoda. Ora o valor do clássico reside precisamente no facto de atravessar os tempos inquietando sempre o presente, questionando-o e é esse questionar permanente que permite novos significados e interpretações que, por sua vez, se vão acrescentando às originais e terminam por fazer parte das próprias obras, convertendo o antigo em moderno, graças às renovadas apropriações e recepções.

O confronto sempre foi objecto de estranheza, intrigas, enigmas, sonhos e pesadelos, temores e paixões nos quais a memória se fazia activa no presente. Fiquemos com a definição dada por Borges: *Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término* (Borges, 2007: 290). Curiosamente, vemos que o poeta valoriza a leitura desses textos e não o valor intrínseco do escrito, o que nos aproxima da Estética da Recepção. Temos que aceitar que estas opiniões variam de povo para povo, de cultura para cultura. A fama de um poeta ou escritor depende do fascínio ou da apatia a que é votado pelos seus coetâneos que a põem à prova na solidão das suas bibliotecas. Se os clássicos são os livros que a dedicação e a lealdade dos leitores, ao longo de gerações, salvaram da ruína e do esquecimento, isso talvez queira dizer que esses livros são detentores de mérito próprio, visto que resistiram a essa prova que é a passagem do tempo. O acaso e a mera

sorte não podem justificar a sobrevivência de uns e o desaparecimento de outros. Tudo rui, tudo o tempo desgasta, e o que permanece é o objecto de arte.

Há quem defenda ser perigoso afirmar que existem obras clássicas e que o serão para sempre porque, embora as emoções que a literatura suscita possam ser eternas, os meios devem mudar constantemente, nem que seja de modo imperceptível, sob pena de se perder a sua virtude. Eles “gastam-se” à medida que os reconhece o leitor. Quando pensamos na literatura do século XIX ocorre-nos um certo cansaço no tratamento do adultério. Aquilo a que os formalistas russos chamavam “automatização”, que mais não é do que o rápido desgaste a que estão sujeitos os temas, mas o que o homem tem feito, ou melhor, a literatura é tematizar o mundo, oferecendo modelos e normas para que a arte exista e para que o criador verdadeiro as modifique, ou seja, um recurso previamente usado passa a fazer parte de um “reportório” posto à disposição do autor moderno. *Não há renovação de uma literatura que não se engendre na mutação dos géneros e das formas* diz-nos Urbano Tavares Rodrigues (1994: 156).

O que verdadeiramente torna as obras autênticos clássicos é a sua capacidade de releitura e reinterpretações sem fim. É o encontro permanente com vozes antigas mas que se nos afiguram actuais. Trata-se de uma viagem repleta de mistério e nela o leitor confronta-se com vozes distantes, sombras de um passado importante, que falam para nós de forma amistosa. O percurso nem sempre é fácil mas com os clássicos vale a pena, só é necessário procurar um guia amável e de confiança, para nos acompanhar no percurso, tal como Dante se deixou acompanhar de Virgílio, na sua viagem infernal. Em troca, tal como Borges referiu, damos o nosso tempo e a nossa imaginação para esse diálogo com mentes ressuscitadas através da leitura. Para Calvino, a leitura dos clássicos é sempre uma releitura (cf. Calvino, 1991: 9). Ao que nós acrescentaríamos, feita de aventura pessoal que reforça a confiança nesses livros únicos, nos quais nos apoiamos sem atitudes de beatitude perante eles mas para os usarmos como pontos de apoio, com vista a um diálogo crítico com o presente.

O caminho é seguro, podemos afiançá-lo, porque é em direcção à sabedoria e faz-se com essas leituras que são também caminhos de reconhecimento de nós mesmos e também do mundo. Já o dissemos, não é uma viagem fácil. Ler os clássicos é tarefa diferente da leitura apressada de um jornal diário ou *best-seller*. Contrariamente a estes, voltamos a relê-los mais tarde porque têm uma fantástica capacidade de suscitar o diálogo. Também porque cada leitura é uma nova leitura, como tão sabiamente Calvino

o soube dizer: *Um clássico é um livro que nunca termina de dizer o que tem a dizer* (Calvino, 1991: 9).

Textos inesgotáveis porque um jornal lê-se uma vez, um texto minimamente literário permitirá duas leituras, quando muito, mas os textos clássicos admitem reencontros sem fim. Já o disse Konstantino Cavafis: *Só de uma longa e árdua viagem poderemos regressar, tal como Ulisses a Ítaca, mais sábios e enriquecidos* (apud Garcia Gual, 1999: 21). Ler os clássicos é empreender este tipo de viagem de longo curso.

CAPÍTULO 2

O Cânone Literário

1. O Conceito de Cânone

Quando se fala em clássicos da Literatura, a noção de cânone é incontornável. De forma significativa, Kermode quase deixa de usar o conceito de clássico para referir-se essencialmente a cânone (1990: 143-166). O processo de constituição do cânone não se pode separar de uma utilização institucional da literatura, no interior do sistema de ensino. Este só consegue ser divulgado e impor-se mediante o contributo da instituição. Aqui reside uma das críticas mais importantes dirigidas ao cânone, a do papel desempenhado pela instituição na elaboração e defesa do cânone. Ambos reflectem as orientações de produção cultural de uma comunidade embora acreditemos que há obras acima destes jogos de poder, ou melhor, o seu valor protege-as deles. Contudo, temos também de admitir que os *curricula*, enquanto documentos estipulados pelo Estado, são testemunhos que revelam uma consciência cultural e nacional que procura impor-se como legítima. Neles é possível ver as grandes opções que presidem ao ensino da literatura, valores e mitos que remetem para uma identidade cultural, ilustrada pelo fenómeno literário enquanto prática institucionalizada.

Não é fácil separar o carácter pedagógico institucional atribuído à literatura de uma sua postulação como corpo cultural canonizado. Daí que Frank Kermode tenha afirmado: *quer pensemos em cânones como susceptíveis de objecção porque formados*

ao acaso ou para servir uns interesses à custa de outros, quer suponhamos que os conteúdos dos cânones são providencialmente escolhidos, não pode haver dúvida de que não encontrámos modo de ordenar o nosso pensamento acerca da história da literatura e da arte sem recurso a eles (apud Reis, 2001:39). O mesmo é defender que um texto canónico ou clássico se perpetua mediante a exegese, pois esta assegura a atenção dedicada a essa obra, o que corresponde a poder afirmar-se que quantos mais comentários, quanto mais tempo uma obra se mantém objecto de atenção, mais possibilidades tem de sobreviver à sua época.

Também à definição de literatura como processo social, no qual participam, entre outros, certos grupos detentores de poder, tais como publicações, casas editoriais e críticos, não é alheia a definição de cânone – esse conjunto de obras literárias, textos filosóficos, políticos e religiosos significativos e aos quais uma sociedade atribui peso e valor cultural – e, por isso, ciclicamente surgem reedições de clássicos da literatura.

A formação do cânone recorre a uma tipologia textual diversificada. Quando se fala no cânone de uma determinada literatura, nele constam não só os autores e obras literárias canónicas mas igualmente obras de cariz religioso, filosófico, historiográfico, ensaístico ou pedagógico. Se tomarmos como exemplo o cânone literário português, encontraremos nele *Os Lusíadas* de Camões, a par de Gil Vicente e o seu teatro, *Os Maias* de Eça, Pessoa e seus heterónimos. Deste modo, se apresenta *um corpus cultural selecto, institucionalizado e difundido através do aparelho escolar, bem como pela constituição de campos bibliográficos específicos: a formação de colecções designadas como de “grandes obras”, a que se atribui a dimensão de clássicos e a elaboração de antologias* (cf. Reis, 2001: 72).

A formação do cânone resulta de factores de selectividade que estabelecem as obras e os autores representativos, de factores de continuidade que resultam da permanência alargada de obras e autores, no panorama cultural e de factores de formatividade, obras e autores representativos de uma ordem social e cultural, que se pretende ver reflectida no sistema de ensino. Assim se constrói um gosto literário, a partir de valores que resultam do cânone e que invariavelmente contribuem para a sua intemporalização, sublinhando a cumplicidade entre cânone e poder.

Mas afinal de onde vem esse conceito, já tantas vezes referido? O termo cânone entrou na língua latina através do grego *kanon*. O seu significado, em grego antigo, estava ligado à ideia de vara ou cana, instrumento de medida que os carpinteiros

usavam. Mais tarde, passou a significar regra ou princípio genérico de ordem moral, estética, literária ou política.

O sentido de cânone como regra está já presente na *Bíblia* e, em termos religiosos, tem relação com diversas instâncias e não apenas com a norma bíblica; ele é igualmente disciplinar, conciliário, penitenciário, jurídico, musical. O cânone bíblico, constituído pelos textos considerados, no seu todo, a *Sagrada Escritura* da tradição judaico-cristã, foi formado muito cedo e foi sendo conservado de maneira muito consistente. Ainda no âmbito religioso, o termo surge, segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, com sentido de “catálogo dos santos ou canonizados pela Igreja”. Esta última definição admite uma ordem divina que, de forma superior, inspiraria aquilo que se tornava autorizado e passível de poder ser usado na liturgia.

Os filólogos alexandrinos usaram o termo para designar a lista de obras escolhidas pela sua excelência, no uso da língua e, por isso, consideradas modelos, ou seja, dignas de imitação (cf. Pfeiffer, 1981:Vol.1. 369-372). Do substantivo cânone deriva o adjectivo canónico e, por sua vez, o verbo canonizar, aplicado quer a conferir o estatuto de santo, de eleito, quer referido à recepção de um livro.

Consideramos importante destacar a opinião da professora Maria Helena R. Pereira que vai no sentido de que embora os grandes trabalhos de catalogação e selecção da literatura grega se tenham iniciado a partir do século III a.C., com a grande biblioteca de Alexandria e, apesar de a palavra cânone ser grega, o sentido que lhe atribuímos data apenas do século XVIII (cf. Rocha Pereira, 2003: 551) A mesma opinião defende Harold Bloom ao considerar que o conceito *no sentido de uma escolha entre textos, em luta uns com os outros pela sobrevivência* (Bloom, 2002: 31) só surge em meados do século XVIII.

2. Tradição e Inovação

O cânone é frequentemente associado à ideia de preservação de tradições, necessárias ao próprio princípio da renovação mas empobrecedoras do facto literário. Para o facto chamou a atenção o próprio Eça ao afirmar, nas suas *Notas Contemporâneas*, em 1888: *Mas sobretudo sustento que, se a uma literatura faltarem os inovadores, revolucionando incessantemente a ideia e o Verbo, essa literatura,*

sujeita a uma disciplina canónica, bem cedo se imobilizará sem remissão numa mediocridade castigada e fria. (...) De sorte que, possuir uma literatura ideal, forte mas fina, original mas equilibrada, fecunda mas sóbria, será necessário que nela de certo modo se contrabalancem estas duas forças – a Tradição e a Invenção (Queirós, 2000: 135-136).

Os géneros literários desempenharam um papel relevante na organização e transformação do sistema literário. Cada período histórico estabelece um cânone literário, ou seja, um conjunto de obras tidas por maiores e modelares, em estreita ligação com uma hierarquia, atribuída aos diversos géneros. Assim, o épico foi tido como o mais alto e valioso dos géneros, desde o Renascimento até ao século XVIII. Em alguns períodos históricos, o sistema revela uma estabilidade duradoura: o código petrarquista, por exemplo, perdurou em várias literaturas europeias durante séculos e o código barroco manteve-se activo durante cerca de cento e cinquenta anos, nas literaturas portuguesa e castelhana. Noutros períodos, a estabilidade literária é menor ou até muito frágil, o que o século XX pode documentar.

Os períodos literários, enquanto entidades com relativa coesão, permitem, não só uma arrumação da produção literária, como implicam uma valorização. Não se pode falar neles sem estar implícito um valor, porque ao destacar determinadas obras em detrimento de outras é uma valorização que se pretende impor. Que esta valorização está dependente de factores, por vezes alheios à literatura, e ao serviço de interesses, também é verdade. Isso implica obrigatoriamente a sua inutilidade? Não cremos, porque embora a valorização varie, de época para época, de cultura para cultura, é ela que permite a atribuição de sentidos.

Para Aguiar e Silva, a estabilidade literária é contrariada por três categorias de factores: em primeiro lugar a estabilidade do sistema literário é posta em causa porque tende, inevitavelmente, para uma homogeneidade e uma regularidade, que se identificam com uma debilitação contínua da complexidade do sistema e uma simplificação crescente da sua ordem, provocando uma redução da sua capacidade informativa. A oposição entre velhos e novos, antigos e modernos ocorre múltiplas vezes ao longo da história, por exigência de auto – renovação.

Em segundo lugar, a estabilidade do sistema literário é posta em causa pelo teor das relações que com ele mantêm os emissores / autores e os textos por estes produzidos. Deste modo, as inovações realizadas nos textos, independentemente da sua

matriz, reflectem-se sempre na economia do sistema literário reorganizando-o e transformando-o de forma mais ou menos extensa e profunda.

Em terceiro lugar, a estabilidade do sistema literário funciona na dependência de outros sistemas culturais em interação e troca de informações com o seu meio. Pelo que não escapa às mudanças e às inerentes implicações operadas no sistema linguístico (cf. Aguiar e Silva, 1983: 271-277).

As transformações profundas que ocorrem nas literaturas, na substituição de um “estilo epocal” por outro, implicaram sempre o desaparecimento e a marginalização de alguns géneros e o surgimento de géneros novos. Durante o Renascimento cultivaram-se os géneros literários que imitavam modelos greco-latinos, tais como a epopeia, a tragédia ou a ode, levando ao rápido desaparecimento dos géneros cultivados durante a Idade Média. Alastair Fowler liga as mudanças que ocorrem no cânone literário à desvalorização e revalorização dos géneros literários, representados pelas obras canónicas. Estas constituem um campo limitado que corresponde aos textos sobre os quais se exerce a crítica e a teorização e não a totalidade da literatura (cf. A. Fowler, 1988: 97-119). Não poucas vezes, a mudança é ainda justificada por analogia com a moda, o que justificaria que épocas diferentes sigam gostos diferentes. Dito de outro modo, aquilo que hoje é objecto de simpatia ou mesmo devoção, amanhã já não interessa o público. Frequentemente, são os próprios autores a queixar-se ironicamente destas mudanças, amiúde conotadas com falta de gosto e originalidade. Oijamos o que nos diz Garrett: (...) *por esta ocasião te vou explicar [leitor] como nós hoje em dia fazemos a nossa literatura (...) Trata-se de um romance, de um drama. Cuidas que vamos estudar a História, a natureza, os monumentos, as pinturas, os sepulcros, os edifícios, as memórias de época? Não seja pateta, senhor leitor, nem cuide que nós o somos (...) isso é trabalho difícil, longo, delicado (...) Não, senhor; a coisa faz-se muito mais facilmente. (...) Ora bem, vai-se aos figurinos franceses de Dumas, de Eugène Sue, de Victor Hugo, e recorta a gente, de cada um deles, as figuras que precisa, gruda-as sobre uma folha de papel da cor da moda, verde, pardo, azul (...) –E aqui está como nós fazemos a nossa literatura original* (Garrett, 1974: 36-37).

3. Bourdieu e o Conceito de Campo Literário

Para Bourdieu, o aparecimento e desaparecimento dos géneros literários está em íntima conexão com as alterações sociais, culturais, ideológicas e políticas que ocorrem porque estas alteram igualmente a constituição do público leitor e *o crédito ligado a uma prática cultural tende com efeito a decrescer com o volume e sobretudo a dispersão social do público (isto porque o valor do crédito de reconhecimento que o consumo garante decresce quando decresce a competência específica que se reconhece ao consumidor e tende mesmo a mudar de sinal quando esta desce abaixo de um certo limiar* (Bourdieu, 1996: 141). Daí que o épico tenha vindo a perder influência em detrimento do romance. Curiosamente, Jorge Luís Borges via com optimismo aquilo a que poderíamos chamar um renascimento do épico como substituto do romance que acreditava acabado e sem horizonte. Na sua opinião, (...) *o épico há-de regressar. Acredito que o poeta voltará a ser um fazedor, ou seja, contará uma história e também a cantar* (Borges, 2002: 63).

Para que um autor novo consiga o seu lugar deve competir e confrontar-se com os autores detentores do poder do campo literário. Trata-se de uma luta pelo domínio de um poder simbólico – a linguagem verbal.

O conceito de campo serviu para Pierre Bourdieu designar uma postura teórica, geradora de opções metódicas, tanto negativas como positivas na construção dos objectos e permitiu também escapar à alternativa da interpretação interna e da explicação externa, perante a qual se encontravam colocadas todas as ciências das obras culturais, história social e sociologia da religião, do direito, da ciência, da arte ou da literatura, lembrando a existência dos microcosmos sociais, espaços separados e autónomos, nos quais surgem as obras.

À medida que aumenta a autonomia da produção cultural, vemos crescer também o intervalo de tempo que é necessário para que as obras consigam impor ao público as normas da sua própria percepção. Segundo observa Bourdieu, *Este universo do campo literário é o espaço de uma espécie de bailado, bem regrado onde indivíduos e grupos se opõem ora enfrentando-se, ora movendo-se ou virando-se costas, e assim sucessivamente, até aos nossos dias* (Bourdieu, 1996: 211). No meio literário, no caso da literatura, podemos identificar aqueles que detêm um lugar importante e identificá-lo com aquilo a que se chama “comunidade interpretativa”, ou seja, as instituições que controlam a interpretação: as universidades, as escolas, os críticos, as editoras, etc.

O envelhecimento dos autores, das obras ou escolas resulta do conflito entre aqueles que fizeram época e que lutam por durar, e aqueles que não conseguem fazer época sem anularem aqueles que desejam perdurar. Fazer época é fazer existir uma nova posição para lá das posições estabelecidas. Aqueles que acedem a um “novo patamar” deverão confrontar-se permanentemente com os autores consagrados. É assim que *os escritores se distribuem a cada momento segundo a sua idade artística, isto é, segundo a antiguidade do seu modo de produção artístico e segundo o grau de canonização e de divulgação desse esquema gerador que é ao mesmo tempo esquema de percepção e de apreciação (ibid.: 187).*

Os autores considerados consagrados que dominam o campo de produção tendem a impor-se, tornando-se cada vez mais conhecidos e reconhecidos à medida que se banalizam. A este processo muitas vezes não são alheios os interesses de mercado que procuram impor gostos e preferências.

Há uma pedra-de-toque fundamental na obra de Bourdieu: nada é sagrado. O seu projecto está informado pelo desejo de, como ele próprio o afirmou, *indicar aquilo que surge, na história, como sendo eterno é apenas o produto de um trabalho de eternização desempenhado por instituições interligadas entre si (apud Maton, 2000: 92).* O princípio mais importante do seu trabalho, aquele que revelou a sua contribuição central para a ciência social é a procura do revelar do eterno como arbitrário e o modo como as relações de poder funcionam para eternizar o arbitrário. Tal teorização pode conduzir, em extremo, ao perigo de poder parecer que nada existe para além do profano, que tudo é arbitrário ou que o arbitrário se apresenta como uma verdade eterna. Cremos que a abordagem de Bourdieu pretendia evidenciar desvios e as relações de dominação mascaradas pela crença no imutável mundo da cultura. Então, procurou mostrar como tudo aquilo que era apresentado como eterno era passível de arbitrariedade; a cultura é arbitrária quando vista comparativamente e, dentro de cada uma das culturas, as valorizações relativas das várias formas e produtos culturais são arbitrárias. Dito de outro modo, não há nada intrínseco a uma forma ou manifestação cultural específica que a torne especificamente adequada para determinada função, no âmbito da evolução histórica da distinção burguesa.

A escola figura, em toda a análise sociológica de Bourdieu, como ponto fulcral das dinâmicas de reprodução social e de dominação simbólica. Ela vai emergir, nas suas formulações teóricas, como o mecanismo central de legitimação de uma forma reconhecida e desconhecida de reprodução da estrutura social, dos seus desejos, sonhos

e objectivos. Estamos em sintonia com Mendes e Seixas quando defendem sentir o legado de Bourdieu demasiado limitado às ligações entre poder e conhecimento (cf. Mendes e Seixas, 2003: 103-117).

4. Kermode e a Valorização da Obra Literária

Sentimos muito mais afinidade com o pensamento de F. Kermode ao defender a existência de um controlo institucional da interpretação que, admitindo opiniões divergentes, tais como as ocorridas nos Estados Unidos, vindas de grupos afro-americanos ou ligados às posições feministas, não colocaria em causa a valorização, quer de determinados momentos quer de determinadas obras (cf. Kermode, 1990: 164). O crítico não crê que, sob uma nova perspectiva, seja ela de que natureza for, a valorização se tornaria mais justa, rigorosa ou absoluta. Abandonar-se-iam uns padrões para seguir ou obedecer a outros. Outra coisa é negar que novas teorizações, mesmo quando consideradas representantes de posturas tidas por demasiado extremistas, nada de novo trouxeram aos estudos literários. Dessas novas ideias também depende a renovação.

Neste âmbito é interessante a análise de G. C. Spivak, que nos traz a noção de *location* do intelectual. Spivak e outros, como Homi K. Bhabha, pretendem indicar os compromissos e alianças que constituem a posição do intelectual e que são fruto da sua educação, da sua classe social, do lugar a partir do qual fala, ou seja, da sua posição de intelectual que fica necessariamente afectada pelo lugar geográfico em que vive e se movimenta, em suma, na sua cultura (*apud* Neri, 2002: 414). Ao que nós acrescentaríamos a história de vida, as experiências, a atitude, a língua, a própria orientação política. Na verdade, estamos conscientes de que qualquer um de nós fala a partir do seu ponto de vista, desde afinidades muito pessoais, desde a sua própria *location* que vai forçosamente reflectir-se naquilo que diz e escreve. Hoje, os estudos pós-coloniais, tal como os mais recentes estudos feministas, procuram no texto a sua componente ideológica, o modo como o indivíduo se representa a si mesmo e as suas relações com os outros. Abarcam desde a crítica literária até àquilo que se denomina por *cultural studies*. Os estudos pós-coloniais não se aplicam exclusivamente a um passado colonial, mas a qualquer literatura, mesmo a de sociedades que não foram colonizadas,

por se debruçarem criticamente sobre as produções culturais que conformam a realidade contemporânea.

5. Estudos Pós-Coloniais e Pensamento Crítico Feminino

Na sua obra crítica, *Orientalism*, Edward Said, um dos teóricos mais representativos dos estudos pós-coloniais, recorre ao discurso de Michel Foucault e analisa o modo como o Ocidente construiu a imagem do Oriente, evocado como um “outro” e denomina este procedimento, intimamente ligado a estratégias de domínio económico, como “orientalismo”. Deste modo, pretende provar em que medida o Ocidente recorre a procedimentos, bem identificados, para construir um “oriente” que só remotamente tem em conta a realidade daquilo que se analisa e que tende a reforçar os preconceitos e a fixar, em categorias imutáveis, as características de um “outro” indiferenciado. É evidente que este tipo de discurso foi imediatamente aproveitado, pelos críticos que se dedicam à recontextualização de obras do cânone ocidental. Said defende que, apesar da obra literária não ser apenas uma reprodução, em forma narrativa, da ideologia dominante, não se pode considerar o seu autor como um ser completamente autónomo e indiferente à época em que viveu. Para o crítico, a literatura nunca é inocente e não pode ser tomada de forma isolada porque constitui uma parte do mundo social. Esta concepção encontra eco em Spivak, ao considerar haver sempre sinais, nem sempre tidos em consideração, da vontade de falar dos subalternos, no sentido de expressar o seu desconforto, as suas convicções, de levantar a sua voz, se aprofundarmos nos silêncios escondidos nas produções culturais e também dentro do próprio discurso dominante (*apud* Neri, 2002: 421).

Imediatamente nos ocorre que estas vozes nem sempre são feitas de “silêncios escondidos”. Pelo contrário, quantos escritores perseguidos, torturados ou silenciados para sempre porque foram uma voz dissonante no seu tempo? A literatura deve muito a nomes que ousaram a transgressão. Gostaríamos de lembrar o neo-realismo português; nele vamos encontrar em Carlos de Oliveira um prosador que trouxe da sua experiência poética uma linguagem sóbria e contida que coloca ao serviço de uma vocação romanesca feita de grandes inquietudes: nos seus romances traz à luz do dia os ambientes pobres, angustiosamente parados no tempo e de grandes privações, onde de fartura só há miséria e esperanças eternamente adiadas. Na poesia dá voz aos

surdamente revoltados. Ainda dentro das fronteiras do neo-realismo encontramos nomes como Alves Redol, Soeiro Pereira Gomes ou Fernando Namora, autores cuja escrita surge comprometida com a “vontade de falar dos subalternos”.

Também é a partir da crítica literária que se difunde, a outras disciplinas, a ideia feminista que põe em evidência o facto de as instituições e as estruturas nunca serem neutras. Foi a partir dos anos oitenta que a questão da identidade superou a dicotomia masculino/feminino e iniciou o desenvolvimento dos chamados *gender studies*. De raiz americana, o pensamento *gender* contesta todas as estruturas ideológicas conotadas como “naturais”. Este conceito tem por objectivo libertar as mulheres não só da tradicional divisão de papéis mas também da oposição homem/mulher. Não vamos traçar, aqui, uma história do feminismo, na sua adequação às distintas mudanças sociais, dizer apenas que essa adequação se fez no sentido de aperfeiçoar e ampliar o seu próprio horizonte e contou com críticas diversificadas, sobretudo em colaboração com os já referidos *cultural studies*. Daí resultou a orientação do estudo, das literaturas nacionais, em direcção a análises históricas comparatistas. O pós-estruturalismo, negando ao sujeito uma identidade essencial (em literatura isto traduz-se na “morte” do autor, que deixa de estar na origem do significado do discurso que se deve identificar unicamente com o texto), teorizou a ruptura da visão humanista do indivíduo, como fonte de conhecimento do mundo, permitindo ao feminismo pôr em causa a universalidade do saber e da cultura, assim como uma reflexão crítica, que formulou a necessidade de um novo cânone literário: se já não existe o sujeito masculino unitário, então toda a tradição baseada nele pode ser questionada. A aliança com as teorias pós-coloniais tornava possível um questionamento forte e persistente.

Nos estudos literários, a reconstrução de um cânone feminino coloca, sobretudo, o problema da relação com a tradição *tout court*, o mesmo é dizer com a cultura patriarcal e com a literatura masculina: a mulher escritora afirma o seu papel e a sua própria identidade, num processo acidentado e difícil, que deve passar não só através da superação daquilo a que Harold Bloom chama *angústia da influência*, o receio reverencial pela tradição e seus mestres, como igualmente a “angústia de autoridade” que são os condicionalismos exercidos por uma história literária consolidada e estruturada (*apud* Gageri, 2002: 441-467). O pensamento crítico feminino, para existir, não pode desligar-se da tradição do pensamento ocidental, sob pena de correr o risco do separatismo. Deve confrontar-se com as categorias “masculinas” do saber, de forma participativa, para a sua própria continuidade. Na nossa perspectiva, ver, desde um

ângulo feminino, o que a história da cultura ocidental ensinou, segundo cânones tradicionais, só pode ser factor enriquecedor dessa mesma cultura, porque quer a produção literária quer a escrita das mulheres, embora não coincidam nem pertençam à tradição masculina, também não podem estar completamente fora dela, na medida em que as representações femininas se transmitem com a tradição literária produzida pelos homens. Parece-nos que aquilo que estes estudos exigem não é tanto a abolição de um cânone literário, ou de toda e qualquer valorização, antes a explicitação dos critérios que estão subjacentes a tal classificação e, conseqüentemente, revê-los. Então a questão situar-se-ia no domínio da análise dos distintos sistemas críticos e de valorização, critérios de classificação e terminologias. Temos, porém, de admitir que há quem veja nisto uma maneira encoberta de atacar o cânone, *a qual deseja derrubar o cânone de modo a fazer avançar os seus supostos (mas inexistentes) programas de mudança social* (Bloom, 2002:159).

6. Os Autores Instauradores de Discursividade

Regressamos a Kermode para defender que o problema não reside tanto na “injusta arbitrariedade” da valorização mas no facto de decidirmos se queremos ou não continuar ligados a um passado para ajustá-lo aos nossos desejos presentes, como sempre aconteceu (cf. F. Kermode, 1990: 165). Pode ser injusta, segundo alguns uma prática inaceitável, mas apesar dos defeitos que se lhe podem apontar, continua a constituir uma herança valiosa.

Toda a cultura escrita sempre se regeu através de um cânone e a nossa cultura ocidental também elaborou o seu, segundo alguns suficientemente abrangente para agradar à indústria editorial, mas igualmente rígido para que ficassem assegurados valores ideológicos, culturais e políticos que são o suporte daquilo que consideramos ser a cultura ocidental, desde o século XVIII. A selecção de textos e autores coloca sempre este problema que voltou a ser objecto de grandes debates com a publicação da obra de Harold Bloom, *O Cânone Ocidental*.

O problema não é de consenso fácil porque qualquer lista que se faça revela preferências discutíveis, ao deixar de lado grandes nomes e obras extraordinárias. Não é nossa intenção contribuir aqui para a polémica que envolve as escolhas de H. Bloom. Lembraríamos, no entanto, que a centralidade conferida a Shakespeare se deve ao facto

de ser não só ponto de chegada de muitos outros autores, como por exemplo Ovídio, como pelos modos de figuração (solilóquio) que instaura e se afirmam a partir da sua obra. O que é verdadeiramente importante é a lista apresentar escritores fundamentais da nossa cultura e, de certa forma, a essência da tradição humanista ocidental apesar de não percebermos o facto de Camões não fazer parte dela.

Os chamados grandes autores não são apenas autores das suas obras, dos seus livros. São-no porque através dos seus textos se torna possível a regra de formação de outros textos. O que fez José Saramago na sua obra *Viagem a Portugal* a não ser emular Garrett e esse clássico que são *Viagens na Minha Terra*? Daí não se poderem confundir com um autor de romances, sobretudo daqueles romances que mal sobrevivem a umas férias grandes. Este é, em certa medida, apenas autor do seu texto. Os autores maiores, a que Foucault chama de *instauradores de discursividade* (Foucault, 2006: 59), são-no porque tornaram possível um certo número de analogias e também um certo número de diferenças relativamente aos seus textos. São os textos que se evocam, que se referem ou que são objecto de citações. Podem ser textos religiosos, filosóficos ou jurídicos mas são sobretudo os textos tidos por literários, aqueles que todas as sociedades conservam, que se repetem, aos quais se atribui um valor. O que leva um determinado texto a “sobreviver”, a continuar a ser lido, a revelar uma permanente actualidade? A nossa atenção procura o discurso literário, mesmo sabendo que textos originariamente distantes da intenção literária, possam vir a ser considerados literários, por uma comunidade interpretativa. Não nos interessa, aqui, o debate acerca dos factores que levam à classificação de certos textos como literários e se negue essa classificação a outros, nem tão-pouco entrar em polémica sobre a dicotomia culto/popular porque, embora não reclame nenhuma base científica considerar que o texto literário seja superior, ou mais valioso que o texto não literário, ou o discurso literário melhor que o popular, aceitamos que leitores cultos distingam literatura culta de literatura popular e, indubitavelmente, a primeira está na génese do debate sobre a formação do cânone.

Vamos ao encontro de Riffaterre quando defende que a literariedade de um texto está presente quando esse mesmo texto sobrevive ao desaparecimento dos problemas, ao desaparecimento das causas e, à memória das circunstâncias a que o texto respondia. A literatura é o texto no qual a presença do autor já nada deve ao contexto, permitindo a construção de um significado relacionado com o próprio mundo do leitor (*apud* Fokkema, 1998: 225-249) Tal é possível graças às metáforas e às transposições simbólicas que, não poucas vezes, ajudam a dismantelar discursos ideológicos

próximos da falácia e da mentira. Por isso relemos *As Farpas*, e constatamos, de forma surpreendente, como a obra continua a reflectir uma imagem que espelha a nossa realidade. Talvez resida nesta natureza dos textos literários muita da justificação para continuarmos a atribuir-lhes valor. Por isso mesmo, hoje, o discurso literário é, mais do que nunca, essencial à comunicação verbal e explica porque continua a ser vital, pese a perseguição levada a cabo por outros meios.

A ideia de que as obras literárias só têm significado e valor dentro da época, cultura, grupo ou sexo que as produziu não foi sequer sustentada por Marx ou Engels, o que nos aproxima, de novo, da velha questão de saber porque certos textos sobrevivem e outros são votados ao esquecimento. O que nos leva a considerar que algumas obras literárias tenham um valor tão duradouro? Fazer depender somente de factores externos, tais como o papel dos críticos e dos editores que, com o seu apoio, mais ou menos institucional, favoreceriam a maior ou menor aceitação ou sucesso de uma obra, parece colocar a ênfase no acaso.

Qualidade é o que se exige a toda a obra digna de entrar para o cânone literário, o que a aproxima da polémica questão da imortalidade. A selecção dos grandes textos e dos grandes autores, em suma, daqueles que se foram impondo pela originalidade, pela surpresa ou capacidade de nos surpreender, pela expectativa que causam em nós, aquele texto simultaneamente estranho e familiar, tende a tornar-se um clássico, irrompendo no cânone, graças à força estética que é feita de múltiplas facetas: domínio da linguagem figurativa, originalidade, poder de invenção, saber, energia linguística e acuidade cognitiva que o levam a nunca parecer exaurido.

De que falam Camões, Pessoa ou Cesário para dialogarem com os seus leitores, ao longo de gerações? Que temas, que características formais são determinantes e permitem a eternização no tempo? Kermode e Fokkema coincidem ao considerar que, apesar da contingência dos valores, eles não são fruto da arbitrariedade. O porquê de determinados textos se lerem e se comentarem, quando outros são esquecidos continua a ser uma das questões mais fascinantes da história literária.

Fokkema acredita que a resposta, para a sobrevivência de determinados textos, se prende com conteúdos temáticos persistentes: o amor, a morte, as relações familiares, o confronto entre o homem e a sociedade, mas também com características formais, o que se traduziria por uma complexidade formal, resultado da repetida codificação, como sugere também Lotman. Os temas parecem-nos universais e comuns a todas as culturas,

por isso fizeram sentido no passado e continuam a permitir o diálogo com os leitores actuais.

O tema tem também a função utilitária de conferir unidade à obra, constitui um elemento estruturante da mesma, mas não o podemos confundir com o conteúdo porque não coincide com aquilo que se pretende dizer, antes o modo como se diz. Ora o modo como se diz sofre mutações de época para época. É interessante verificar como a originalidade do escritor ou do poeta, aquilo que o torna único é também o que contribui para o eternizar, ou seja, a originalidade não é alheia à permanência dos temas. Apesar de as metáforas poderem mudar, os ecos intertextuais permanecem.

Se a mudança de formas e de emoções fosse total, nenhuma característica, nacional ou supranacional, resistiria à passagem do tempo – e o sentido de universalidade seria passageiro e ilusório. Só a mudança seria universal. Hoje, a literatura não se reduz àquilo que certo momento ou gosto têm por literário, muito menos à opinião dos críticos de uma só época ou género. A sua capacidade de reordenar-se permite-lhe, tal como ao bordado de Penélope, uma reconstrução permanente através do estudo e da leitura.

Devemos também confessar que temos para nós que tudo começa pelas interrogações mais simples, aparentemente anódinas, mas que rapidamente ganham uma entidade metafísica, uma angústia crescente que feita de singular argúcia nos arrasta de maneira fatal. Partíramos à procura de respostas...e entre nós e o texto, entre nós e aquele herói ou heroína já não há fronteiras Quem somos? Os outros também não sabem quem são. É, então, que a questão da identidade ganha, também ela, uma dimensão metafísica. Mais tarde tudo parece ter significado, mesmo aquilo que parecia desprovido dele. De modo que, através da arte, descobrimos os aspectos desconhecidos nos objectos e seres que nos rodeiam. Este poder tremendo encontramos-lo na literatura.

7. Sinais de Crise e Instabilidade

Ao chegar a este ponto, impõe-se-nos uma questão inadiável. Que textos devem, então, fazer parte do nosso cânone escolar? Em nosso modesto entendimento cremos serem os textos de reconhecida qualidade, detentores de capacidade para provocar uma resposta intelectual. Os textos, anteriormente referidos, cujos temas são universais, permitem o diálogo porque falam de problemas que continuam a inquietar o Homem

mas, se descermos ao individual, ao particular, e quisermos obter respostas e valorizarmos um pensamento independente, também preferimos o discurso literário. Afastá-lo, cada vez mais, dos manuais do ensino secundário (o que foi levado a cabo no Programa de Português, 10º, 11º e 12º anos, na reforma de 2001/2002 para os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos) é empobrecer gerações de jovens estudantes. A nossa posição corre o risco de ser vista como parente de um cosmopolitismo literário, mas cremos firmemente que só ele nos pode resgatar da vulgaridade. Este finca-pé na universalidade de temas e textos é muito importante, sobretudo no presente, tão conotado com fundamentalismos políticos e culturais.

Talvez fosse oportuno lembrar exemplos como o de Venceslau de Moraes e a sua capacidade para apreender as convenções de outra cultura, o que, transposto para a educação, nos permitiria afirmar que é possível ensinar e aprender textos de culturas diferentes, com o enriquecimento que daí resulta, contrariando a opinião de estudiosos, cujo pensamento continua preso às diferenças fundamentais entre tradições. Neste aspecto concordamos plenamente com Said ao defender que todas as culturas se misturam umas com as outras, não havendo uma cultura única e pura, todas são híbridas embora diferentes entre si (cf. E. Said, 2004: 26).

Lamentamos que o nosso cânone escolar, em vez de se enriquecer com contributos que permitiriam outros horizontes (se pensarmos nos textos complexos, das realidades moçambicana, angolana, brasileira e também a castelhana e francesa, reflectindo necessariamente valores e tradições diferentes, que vão ao encontro do multiculturalismo, que caracteriza grande parte das escolas portuguesas), proceda inversamente e caminhe na senda do mais fácil – reduzir drasticamente o número de autores a estudar, esquecendo que o verdadeiro conhecimento deve mais ao esforço de entender o que é complexo, do que ao facilitismo.

O estudo da literatura, como forma feliz da comunicação humana, parece ser de grande valor social, sobretudo numa sociedade caracterizada pelo ruído. Daí que um maior esclarecimento acerca do modo como se transmite conhecimento, através da ficção poderia induzir os governos a melhorar as condições de produção e consumo da literatura, sem esquecer um factor fundamental, melhorar igualmente o ensino da literatura, nas escolas secundárias. (cf. Fokkema, 1998: 149-172) Evidentemente, não é fácil dizer que textos deveriam ser incluídos e que textos ficariam de fora. Da dificuldade em apresentar uma selecção, considerada valiosa, para a educação, falam as

críticas, frequentemente mais explícitas em condenar esta ou aquela escolha, o mesmo é dizer este ou aquele cânone, do que a indicar preferências.

Desde sempre se verificaram posturas contra o cânone e as mais importantes são oriundas dos meios literários, desejosos de impor novos textos e novos autores. A cultura escrita ocidental baseia-se num cânone universalmente aceite, com regras de classificação aparentemente respeitadas. Dizemos aparentemente porque, de forma recorrente, surgem factores de destabilização e crise ligados também à edição e à leitura que resultam quer de fenómenos de iliteracia quer de uma escolarização pública que não foi capaz de responder, com eficácia, aos desafios que ocorreram na transição para um novo milénio. A desvalorização do saber e a falta de rigor e exigência impõem-se. O mundo editorial não é alheio a estas convulsões, daí que se assista a uma verdadeira corrida ao autor e livro de sucesso fácil. Eles invadiram as prateleiras das nossas livrarias e parece difícil destroná-los do lugar que passaram a ocupar.

A literatura comercial e de mero entretenimento está a invadir todas as áreas do mundo editorial, sofrendo simultaneamente uma perda de qualidade e rigor. Em todas as épocas existiu uma literatura que entretinha e, não poucas vezes, dela saíram obras meritórias, mas aquilo que hoje é a literatura de entretenimento desceu até níveis ínfimos de exigência. De modo que o problema talvez não resida tanto na literatura de consumo mas na sua decadência, na sua tão flagrante falta de qualidade e ausência de todo o critério de selecção.

Tudo isto tem fragilizado a autoridade do cânone, cada vez mais posta em causa. Os opositores ao cânone insistem em que há sempre uma ideologia envolvida na sua formação, mas ler ao serviço de uma ideologia não nos parece ser verdadeira leitura. Parece inegável que uma selecção de obras serve sempre interesses e objectivos sociais, políticos e também espirituais, das classes sociais mais favorecidas de cada geração. Não se pode negar o facto de que são precisos meios financeiros para cultivar os valores estéticos e acreditamos que o cânone ocidental se justifica para ser lido por todos, para aí se encontrar o verdadeiro poder estético, a verdadeira autoridade que nos guia e orienta e não para fazer crescer elites sociais já instaladas.

Parece acentuar-se a importância de relançar o debate, na medida em que à literatura se vêm colocando problemas de crise na sua qualidade de “depositária” de culturas. Harold Bloom rejeita explicitamente a sua abertura absoluta, ao enunciar o cânone ocidental. Trata-se de um dos autores que mais valorizou uma herança cultural baseada na tradição e, por isso, considerado como detentor de um pensamento

preconceituoso. Ora ele é também muito lúcido nas suas reflexões sobre os excessos epistemológicos que a sociedade e a cultura americana tão bem tipificam. Para o autor, as obras consideradas “imortais” são-no não em resultado de uma luta de classes mas de uma luta entre textos à qual só sobrevivem os melhores. Algum parentesco encontramos entre esta forma de pensar e a de Fernando Pessoa (...) *todo o autor, na proporção em que é grande e ao mesmo tempo original, tem tido sempre que criar o sentimento estético pelo qual há-de ser apreciado; assim foi sempre e assim continuará a ser... Para o que é propriamente seu, ele terá, não só que limpar, senão que muitas vezes abrir, o seu próprio caminho; estará no caso de Aníbal entre os Alpes* (Pessoa, in Cabral Martins, 2000: 108). Tem isto que ver, como todos sabem, com uma espécie de emulação, uma “luta” que os “autores fortes” estabelecem com os seus antecessores. Tomemos o exemplo de Jorge de Sena: Camões e Pessoa foram os dois génios com os quais sempre se debateu ao longo da sua produção literária. Italo Calvino vem ao encontro deste pensamento porque nos dá a ideia de que a obra considerada clássica é *um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu primeiro os outros e depois lê esse, reconhece logo o seu lugar na genealogia* (1991: 11).

8. O Papel da Escola

A verdade é que sobre a escola recai uma responsabilidade iniludível, colocar os alunos em contacto com obras de reconhecido mérito. Adiar esse processo de interacção do autor sobre o leitor, através do seu texto, essa espécie de diálogo entre um e outro, compromete e afasta aqueles que poderiam ver na leitura uma espécie de janela para o mundo. Está isto relacionado, como é evidente, com o facto de a escola ser frequentemente acusada de obrigar a ler determinado número de autores e obras consideradas clássicos da literatura que mais não fazem do que, na interpretação dessas vozes, afastar os alunos da leitura. Nada de mais absurdo! O papel da escola deve consistir em fornecer instrumentos que permitam escolhas futuras. Quanto mais abrangente, fecunda e completa for a informação recebida maior é a fruição a tirar da obra de arte. Essas futuras escolhas é que são verdadeiramente importantes. Sejamos claros: o desinteresse actual dos alunos por grande número de textos que enchem as páginas dos manuais escolares reside no facto de esses textos não despertarem interesse nenhum. Importa, pois, que reflectamos acerca da finalidade última das obras que

compõem o currículo. Aquilo que um leitor comum procura (um aluno do ensino secundário não é um leitor profissional) não são métodos de análise literária, nem jogos de interesses dissimulados nas narrativas dominantes, mas um sentido que lhe abra a porta à compreensão de si próprio, do homem e do mundo.

A verdade é que o leitor é um elemento tão importante na realidade da obra literária, que esta não existe se não for lida, aceite, comentada ou recomendada. De certo modo, o leitor é também imprescindível na estrutura, composição e realização da obra literária porque o modo de recepção influencia verdadeiramente a forma do texto. Podemos também dizer que daqui partiram aqueles que enriqueceram os estudos literários dentro da chamada Teoria da Recepção, ao tomarem em consideração o importantíssimo ponto de vista do leitor. Esta concepção só aparentemente é inovadora. Aristóteles, esse clássico sempre actual, já na *Retórica* considerava essencial a função do ouvinte, o seu ponto de vista, ao estabelecer, com toda a clareza, que no discurso retórico intervêm três elementos: aquele que fala, aquilo de que se fala, ou seja, o tema que se expressa no discurso e se adequa ao contexto e aquele a quem o discurso se destina. Mas não é só na *Retórica* que Aristóteles introduz o ponto de vista do receptor da obra literária, fá-lo também na *Poética* quando se refere à importância dos efeitos visuais na tragédia. (cf. A. López Eire, 1997: 50-51). Todos recordamos a finalidade da tragédia em purificar ou purgar os espectadores das emoções do medo e da piedade, suscitando neles sentimentos de horror e compaixão.

Público, ouvinte, leitor são peças fundamentais na realidade de uma obra literária que não sobrevive se não for lida. Aqui reside o ponto de partida da hermenêutica de Gadamer. É um facto que, no passado, a história da literatura remeteu para um papel secundário o leitor, quando não o esqueceu completamente, dedicando-se exclusivamente aos autores e às obras. Ao ignorá-lo esqueceu que toda a arte, para existir, precisa que os seus receptores, no caso concreto da literatura, os leitores, a julguem, aprovem e a coloquem num cânone ou catálogo de livros exemplares e dignos de ser estudados, no futuro. O leitor é uma força muito poderosa que inegavelmente intervém na realização da obra literária, mediante o seu “horizonte de expectativa”. A sua leitura vai agregando elementos próprios à obra literária, até atingir um certo grau de expectativas. Devemos a H. R. Jauss, tal como a Kant e anteriormente a Aristóteles, a elaboração de uma estética, que tem em consideração as relações da obra de arte com os seus destinatários, assim como os efeitos que neles exerce.

O livro que descansa tranquilo, na estante da livraria ou da biblioteca, vale de muito pouco, porque só depois de lido coloca questões ou dá respostas. Se não ocupar um lugar importante, no percurso escolar dos nossos alunos, o mesmo é dizer, se a leitura não acontece, não há lugar para questões, muito menos para respostas. O que ocorre, com a redução drástica de leituras literárias, é o afastamento do leitor da obra que lhe permitiria um verdadeiro questionamento, porque a leitura de um texto de reconhecido valor estético, longe de constituir um processo simples é, antes do mais, um processo complexo, no qual o leitor é o protagonista da construção de um mundo de ficção, quer a partir de dados textuais concretos, quer tratando de conferir consistência e coerência, ao estabelecer constantemente conexões pertinentes entre signos, ao longo de um processo de interacção activa com o texto. Precisamente, nesta interacção, reside o cerne da questão, porque o acto de ler o texto guia o leitor, que o vai processando, e é o texto já processado que permite compreender o que ainda está por ler.

Se alguma coisa devemos aprender com a *Retórica* e a *Poética* clássicas é nunca terem defendido a autonomia do texto, pondo de lado entidades tão intrinsecamente a ele ligadas como autor, leitor, a relação do texto com o seu contexto e, por conseguinte, com a sociedade e o mundo, que apesar de tudo estão aí e continuam a exercer a sua influência sobre o texto.

Para Gadamer, como o nosso pensamento de intérpretes é sempre histórico, o sentido do texto depende da situação histórica do intérprete (cf. Gadamer, 1996: 321), de onde se pode deduzir que todas as interpretações da literatura do passado surgem, na realidade, do diálogo entre o passado e o presente, pela impossibilidade de fazer uma viagem pelo passado sem transportarmos o peso real do presente. A nossa compreensão englobará não só a consciência da pertença a esse “mundo” passado como também a pertença da obra ao nosso próprio mundo. Aqui reside o sentido de clássico: uma consciência do permanente, de um significado independente de toda a circunstância temporal; uma espécie de presente intemporal (*ibid.*:314-316).

J. Culler vai ao encontro de Gadamer, ao considerar que ler um texto literário é sempre um acto histórico, um acto na história e um acto que faz história (cf. Culler, 1998:139-160). Não há posturas inocentes, ler implica sempre aquilo a que Jauss, no seguimento de Gadamer, chama “fusão de horizontes”. O horizonte da nossa própria situação histórica, como leitores, e o horizonte original da obra. De recordar que para K. Popper, uma das fontes de Jauss, em cada momento do nosso desenvolvimento científico ou pré-científico nos apoderamos de algo, a que normalmente denominamos

“horizonte de expectativas” (cf. Compagnon, 1998: 248-252) e sem o qual as experiências, as observações etc. careceriam de significado. A obra é detentora de significado somente se se tem em consideração o horizonte de expectativas.

Estamos também muito próximos de Eliot ao admitir que uma obra nova modifique outra, anterior a esta (cf. Eliot, 1997: 23). O horizonte de expectativas altera-se e o sentido da obra modifica-se e actualiza-se, ao assumir novos significados. Por isso se associa ao texto a metáfora do tecido, malhas entrelaçadas em outras malhas, cujo significado não é claro e sobretudo unívoco. Não há um ponto de partida ou de origem de todo o imenso universo literário, que possa servir de referência original (se existe está nos clássicos gregos e latinos) para a interpretação de todos os textos, porque precisamente todo o texto é constituído por referências, ecos provenientes de outros textos, elementos de outras linguagens culturais. Não é por acaso que Cervantes, no prólogo de *Dom Quixote*, se considera a si próprio como padrao da sua obra e dê, ao leitor, a liberdade de a interpretar como bem entender. Que actual estava Cervantes! No caso da literatura portuguesa estas linguagens contribuíram, de forma notável, para o seu enriquecimento, visível de Camões a Lobo Antunes. Quando tentamos explicar um texto, o que obtemos é outro texto, porque a essência da linguagem é fundamentalmente retórica e o sentido do texto interminavelmente alegórico, pelo que toda a interpretação que dele se faz dificulta os alicerces de uma “ciência da literatura”. Correr-se-ia o risco de fazer depender a literatura de todo um leque de “verdades externas”. Tal dificuldade resulta, em boa parte, da presença, nos textos, de referências infinitas que remetem para outros textos.

Sem renunciar aos múltiplos contributos da linguística e da moderna teoria literária, sentimo-nos devedores da retórica clássica, pois grande parte das propostas teóricas actuais a ela recorrem, actualizando-a e propondo pontos de vista não inovadores mas sim actualizados, o que é bem distinto.

Não podemos concordar com J. Culler quando, no seu artigo “El Futuro de las Humanidades”, considera ser difícil pensar na nossa sociedade multilinguística e multirracial, tendo por base uma cultura comum, baseada nos gregos e outros clássicos porque a cultura comum, hoje, baseia-se nos modernos meios de comunicação, sobretudo no cinema e na televisão, pelo que os jovens quando chegam às escolas já se encontram imersos numa cultura e nela permanecem, independentemente dos livros que leiam ou se lhes dê a ler (cf. Culler, 1998: 150). Aceitar que os livros nada contribuem, ou pouco, para o pensamento, a reflexão e o sentido crítico daqueles que os lêem é

acreditar também que a leitura, levada a cabo pelos modelos de análise crítica (foucaultiana, psicanalítica, marxista, feminista) em nada contribui para o debate que ocorre nas humanidades. É interessante verificar que, nesse artigo, Culler não põe em causa o valor dos textos canónicos, quando defende que se não deve prescindir deles por lhes reconhecer um poderoso efeito crítico (*ibid.*: 155) Assim é. De certo modo são textos que permanentemente se livram das críticas a que são sujeitos.

O que nos importa observar, neste contexto, é que Culler defende, acima de tudo, o poder da crítica, o debate contínuo, a discussão que leva à reflexão, como forças históricas que conduzem à mudança. Recusa ver as humanidades convertidas em verdades feitas ou textos sem vida e advoga que elas só fazem sentido, hoje, se proporcionarem não só uma cultura como levar a cabo uma crítica cultural, que passa necessariamente pelo imperativo de ensinar a ler. Ao que nós acrescentaríamos, ler ou dar a ler um *corpus* de “grandes obras” é importante porque promove a leitura, a reflexão e discussão sérias e não um conhecimento superficial, de materiais do passado, porque não é isso que interessa.

A escola deve proporcionar ao aluno um contacto permanente com a cultura, a ciência e a arte em geral, permitindo-lhe proceder a escolhas, de acordo com o seu sentir, de modo a poder dar respostas às suas dúvidas, anseios ou problemas. Não se trata de recusar a “sua” cultura, aquela que lhe é inerente e resulta do meio familiar, local ou regional. O aluno deve sentir, em nossa opinião, o conhecimento até aí adquirido como importante mas ainda insuficiente. Deste modo, as novas aprendizagens não surgirão como a imposição de uma cultura de aula, alheia à cultura que transporta consigo. Então, vai entender a nova informação como uma assimilação significativa e não arbitrária que contribui para enriquecer, completar e, muitas vezes, dar sentido àquilo que já fora objecto de aprendizagem. Quando a fonte de informação é a obra literária esta realidade é também uma verdade porque aquilo que aprendemos com um determinado autor repete-se e renova-se, adquire outros matizes noutra época e, pese as diferenças epocais, sentimos nela uma proximidade que nos resulta familiar.

Por outro lado, se alunos oriundos de classes sociais favorecidas já chegam à escola saturados de estímulos e informação, frequentemente são-no de natureza fragmentada e pouco homogénea. Dito de outro modo, é indispensável que a escola e, de forma mais específica, os *curricula* contribuam para favorecer a capacidade de pensar criticamente e de organizar racionalmente os saberes, transformando-os em ferramentas que permitam compreender o mundo, para lá das aparências superficiais.

Assim é. Aquilo que, em última instância, importa é o modo como se apreende o que está para lá dos portões da escola, sabendo que aquilo que se adquiriu nela condiciona essa visão futura.

Esta tónica, posta no papel desempenhado pelo currículo, parte do pressuposto de que há um conhecimento valioso, depurado pela reflexão e avaliação crítica efectuadas por filósofos, cientistas, literatos e artistas, ao longo da história, que se deve manter e, mais importante ainda, deve ser transmitido às gerações vindouras e depende, em boa parte, dos conteúdos seleccionados para os programas disciplinares.

CAPÍTULO 3

O Currículo do Ensino Secundário

1. Currículo: Algumas Considerações Teóricas

Torna-se iniludível falarmos do currículo, e com toda a justeza, porque de uma forma genérica, e em particular o de uma etapa tão importante como o do ensino secundário, revela múltiplas opções, atravessadas por valorizações que se prendem com a função social deste período de aprendizagem, o seu maior ou menor contributo na construção da identidade pessoal, social e profissional do aluno, bem como académica. Sem esquecer o carácter político e cultural que também vai adquirindo, ao longo do seu percurso. Por isso, parece-nos importante abordar algumas questões teóricas que contribuem para melhor compreender a complexidade que o caracteriza.

A preocupação pelas questões curriculares surge a partir do momento em que se começou a prestar uma maior atenção ao plano educativo dos sujeitos. O planeamento da educação pelo Estado já era tido, por Platão, como essencial na estruturação da sua cidade ideal, que delineia primeiro em *A República*, e depois em *As Leis*. Nestes extensos e importantes diálogos, Platão dedica grande parte do livro VII de cada um a traçar o currículo de estudos (cf. Maria Helena da Rocha Pereira, 2003: 490-491). No entanto, o seu estudo é relativamente recente, resultado das sucessivas reformas de conteúdos e disciplinas, levadas a cabo ao longo da segunda metade do século XX, com o objectivo de adequar as escolas à realidade económica, social e cultural.

Etimologicamente, o termo é de origem latina e significava o percurso ou pista onde se efectuava uma corrida, mas o significado de currículo, tal como o tomamos, hoje, surgiu no princípio do século XVII, nas universidades protestantes (calvinistas) holandesas e escocesas (cf. Hamilton, 1991: 187-205). Não poucas vezes, é acusado de constituir a expressão de uma utopia, por manifestar um desejo de mudar e melhorar a sociedade, através da educação.

Mais recentemente, e reportando-nos às investigações críticas levadas a cabo desde finais dos anos 70, a teoria curricular vale-se de teorias filosóficas para se revitalizar. Passaram a aplicar-se-lhe conceitos que contribuem para evidenciar novas preocupações: identidade, género, cidadania, racismo, integração, violência. Tudo isto impele-nos a pensar a problemática do ensino e da aprendizagem, nestes tempos de permanente mudança, também porque o campo educativo tem sido, nas últimas décadas, literalmente dominado, quando não “inundado”, de teorias curriculares, de que são exemplo a aprendizagem construtivista, a educação personalizada, a taxonomia por objectivos, para nomear apenas as mais recentes. Por conseguinte, o debate, acompanhado de frequente polémica, resulta também das novas acepções que conformam o conceito de currículo. Num sentido mais amplo, é sinónimo do processo educativo como um todo: o currículo tipifica aquilo que deve constituir, em termos escolares, a escolarização, nos seus níveis, cursos e etapas. No fundo, transforma as expectativas sociais em programas e, representa o modo como a escola responde a tais expectativas. Visto de forma mais específica, identifica-se com o programa ou conteúdos de um determinado curso que estrutura a experiência escolar, define e organiza o trabalho dos professores, através de conteúdos, tempos e objectivos educativos. (cf. Escudero, 1999: 29). Este currículo oficial está materializado em documentos escritos, cujas versões mais conhecidas são as leis, os decretos e os projectos curriculares que funcionam como previsão e organização de propósitos, conteúdos, metodologias a adoptar, actividades, recursos e avaliação. Procedimentos para legitimar o ensino e as suas práticas, ao mesmo tempo que se transformam em instrumentos de racionalização da própria prática.

A concepção moderna de elaboração dos *curricula* é baseada na metodologia de Tyler (1950). Um currículo compreende não só programas, para as diferentes matérias, mas ainda uma definição das finalidades da educação que se deseja, uma especificação das actividades de ensino e de aprendizagem, o que implica a selecção de conteúdos e

indicações concretas acerca do modo como o ensino ou o aluno serão avaliados. Esta concepção surge nos anos cinquenta e impôs-se nos países anglo-saxónicos.

D. F. Walker define a teoria do currículo como um conjunto de ideias coerente e sistemático, usado, não só para conferir significado a problemas e fenómenos curriculares, mas igualmente orientar as pessoas a tomar acções apropriadas e justificáveis. (*apud* Escudero, 1999:30). O que é pedido à escola é, afinal, o resultado de objectivos amplos e subtis.

Se tomarmos o currículo na sua acepção mais específica, que se materializa nos programas, o que é o mesmo que dizer o conhecimento seleccionado e organizado que se oferece como possibilidade para a aprendizagem dos alunos, vemos, no aplicado ao nosso ensino secundário, menos a selecção de conteúdos pertinentes que uma escolha e organização, em nosso entender, pouco neutra, por favorecer opções muito pouco consentâneas com as exigências de uma sociedade em constante mudança. Não é esta, contudo, uma preocupação afastada do horizonte daqueles que pensam as questões do ensino. De sobra é conhecida a opinião da professora Maria do Carmo Vieira nas páginas do *Jornal de Letras, Artes e Ideias*. Nelas não se cansa de advertir contra as orientações institucionais como atrofiadoras de capacidades e geradoras da ignorância.

Atevemo-nos a dizer: quando tudo muda, só os saberes e valores universais, o mesmo é dizer as grandes obras literárias, permanecem, por maior que seja o questionamento a que são sujeitas. Infelizmente, esta preocupação nem sempre está presente. Há quem defenda que ao professor não é negada a liberdade de poder adaptar o currículo, em função dos seus alunos mas, de facto, o peso do currículo oficial é enorme. Ele vincula a aprendizagem a determinados conteúdos, por constituírem recomendações, escolhas, em suma, valorizações sob jurisdição oficial. Embora saibamos que não remete somente para isto – por incluir, da mesma forma, aquilo que se denomina por “currículo oculto”, ou seja, o implícito, o que não surge escrito, os saberes não planificados – o cumprimento das suas directrizes é iniludível, sob pena de, desde Bragança à longínqua ilha do Corvo, cada um ensinar a seu belo prazer.

2. Currículo: Mudanças e Reformas

Estamos conscientes de que toda a reforma educativa, ao pretender responder a problemas, dúvidas e anseios, fica exposta a múltiplas interpretações, a partir dos

encontros e desencontros com a escola, os professores, alunos e seus encarregados de educação. Frequentemente, é vista com desconfiança e, com razão, muito por culpa da espécie de receituário em que se transformou, ao divulgar novos e vazios nominalismos, exportados alienatoriamente de outros contextos culturais, disfarçados nos correspondentes discursos psico-pedagógicos, cujo objectivo consiste em dotar as propostas de suficiente legitimação científica e fundamento teórico.

O nosso propósito prende-se com a intenção de, a partir do programa de Língua Portuguesa, em vigor para o 10º, 11º e 12º anos, dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, aduzir algumas reflexões, relativamente a uma etapa tão decisiva como é a do ensino secundário, alertando para o facto de o seu “carácter inovador” corresponder, em nossa opinião, a uma mera distração da atenção das questões fundamentais. Sob a vã pretensão de mudar, resultou um curriculum fragmentado, quebradiço e nada homogéneo. Referimo-nos, de modo mais concreto, aos conteúdos seleccionados para o 10º ano de escolaridade.

Nas últimas décadas, mudanças e reformas tornaram-se constantes e inseparáveis dos sistemas escolares. As pressões para essas mudanças encontram-se igualmente nas alterações profundas que ocorreram na sociedade, em geral, e em particular, nas relações económicas, no avanço científico e tecnológico, também na conquista de direitos individuais e colectivos e na própria cultura. Tudo se conjugou para colocar à escola as mais diversas exigências, não poucas vezes, contraditórias e de efeitos ambivalentes e, nem sempre, de acordo com o esperado e necessário, o que conduziu ao facto de se ter perdido, em grande parte, a confiança nas próprias reformas.

Tópicos como mudança, renovação, reforma, melhoria da educação têm grande impacto social mas são conceitos vagos, relacionáveis entre si ou não, se não forem devidamente esclarecidos, a menos que se saiba o que vai mudar, com que fim e como se procede à mudança. O que interessa ao nosso trabalho prende-se sobretudo com o universo daquilo que se considera importante transmitir, ou seja, o que muda e em que direcção. Deste modo vamos ao encontro de outra reflexão, não menos importante: trata-se de saber que tipo de educação queremos para os nossos jovens alunos, ou seja, que modelo de cidadão e sociedade desejamos, isto partindo do pressuposto, como cremos, de que a educação permite não só transformar como melhorar a sociedade.

Uma maior ou menor ênfase no critério de adaptação às necessidades e características individuais, o carácter cada vez mais especializado do conhecimento, com a justificação de ajustar o currículo escolar às necessidades económicas e laborais

da sociedade, traduzem-se por desenvolvimentos curriculares distintos: mais elitistas ou mais democráticos, selectivos ou inclusivos, centrados no desenvolvimento individual ou no colectivo (cf. Escudero, 1997: 25). Estas oportunas considerações são suficientemente indicadoras da dimensão sociopolítica e da complexidade que caracterizam o desenvolvimento curricular. Para Reid ele reflecte valores, imperativos, prioridades dominantes em cada momento histórico, tal como as políticas, de acordo com mitos e racionalidades socialmente legitimadas (*ibid.*: 212-227).

3. Currículo Comum vs Currículo Alternativo

Nos últimos anos, os currículos alternativos inundam as escolas. Surgem acompanhados dos respectivos discursos pedagógicos, cuja tónica é, agora, colocada na defesa do interesse do aluno. Na verdade trata-se de orientações que resultam muito mais das mudanças sociais, políticas, económicas e ideológicas operadas no nosso quotidiano do que um verdadeiramente interesse em promover um ensino exigente e de qualidade. Partindo da reflexão daqueles que pensam o problema, estão em jogo forças, instâncias e agentes, que se materializam na forma de discursos, declarações, documentos oficiais, práticas concretas que compõem o quotidiano da educação (cf. Cuban, 1992: 216-248).

O problema encontra-se no abismo que separa os discursos justificativos da mudança, em suma, as retóricas reformistas e as concretizações e resultados obtidos. Habitualmente muito mais pobres, quando não irrelevantes, quando cotejados com o que havia sido prometido. Os defensores das reformas advogam por uma adequação à realidade social que conforma as nossas escolas, agora caracterizadas pela diversidade cultural com a entrada massiva, no ensino básico, de crianças e adolescentes com diversas educações informais, distintas aptidões, motivações e interesses, diferentes necessidades e projectos de vida. Mas é igualmente verdade que a consciência desta enorme dificuldade é cada vez maior. Como conciliar conteúdos reduzidos a mínimos ínfimos, com qualidade? Que futuro espera, lá fora, os alunos saídos das escolas com este tipo de percurso escolar? Questões que permanecem sem resposta.

Parece importante não se poder, com a desculpa de ir ao encontro da realidade, instaurar um fosso que promove as diferenças e afasta os socialmente mais frágeis para franjas marginais – *curricula* de “segunda categoria” para alunos, também eles, de

“segunda categoria” – com a justificação de que vale a pena seleccionar conteúdos e métodos, que melhor sirvam a diversidade dos alunos das nossas escolas. Também o professor é aliciado para esta mudança, através de um novo papel: deixar de ser um mero executor para passar a elaborar o currículo, seleccionando os objectivos, as competências a desenvolver, os conteúdos programáticos e a avaliação a levar à prática. Há quem veja neste papel a promoção do professor, por considerar que o afasta da concepção de funcionário público, agente do Estado. Agora, transforma-se no de profissional capaz de conceber e transformar contextos educacionais. Defendemos o pensamento de autores como Lawton (1975), ao insistir no facto de que *um curriculum comum não é um sistema para fazer chegar cada um ao mesmo nível de conhecimento mas é um meio de abrir o conhecimento e a experiência a todos os alunos, qualquer que possa ser a sua capacidade* (apud D’Hainaut, 1980: 62).

O saber e a experiência escolares, enquanto prática social, estão sempre socialmente condicionados. Se a escola é o resultado de uma realidade socialmente construída e dependente de opções de valores e os *curricula* reflectem esses valores, essas valorizações, então a questão prende-se com saber que cultura queremos que a escola pública deva ensinar, de modo a possibilitar um acesso igualitário, na escolarização, e uma cidadania activa. A Teoria Crítica mostra-nos como não há uma cultura comum, que possa ser considerada a base de um currículo comum ou nacional, mas a cultura do grupo social dominante e, paralelamente, culturas dominadas ou à margem do currículo (cf. Carr, 1996). Parece-nos, então, coerente questionarmo-nos acerca dos riscos a que a educação está sujeita quando o grupo socialmente dominante valoriza pouco o saber e a cultura e opta por “fragmentos de conhecimento”, isto é, quando selecciona conteúdos programáticos que não se relacionam nem entre si, nem com as matérias a estudar, logo sem o desejável enquadramento que os tornariam lógicos.

Não se resolvem os problemas com programas de conteúdos irrelevantes. A solução não pode ser encontrada deste modo simplista. Não se trata de adaptar-se à diversidade ou à desigualdade, antes, transformar as condições sociais que as produzem. O que, na verdade, urge é a implementação de políticas sociais e apoios que, de forma paralela, contribuam para evitar a exclusão e a discriminação.

São as grandes obras e os autores com valor literário, que permitem reconhecer e descobrir criticamente a realidade e não os textos utilitários que povoam os programas do ensino secundário. Para Paulo Freire (2007), o currículo deve considerar as

experiências de vida dos educandos para, ao recuperar criticamente as suas experiências quotidianas, fazê-los conscientes dos seus pontos fortes e das suas debilidades. Ora isto não nos parece significar nem uma desvalorização da cultura acumulada, nem do saber como potenciador do conhecimento e da consciência da realidade.

O problema não é novo, a exploração destas alternativas não foi capaz de dar resposta a uma questão premente: o que se pode fazer para melhorar a educação. Além disso, quais são os critérios e valores que podem definir a melhoria. Não se trata de condenar as mudanças operadas nos *curricula* pelo facto de serem mudanças, mas de alertar para as consequências que elas nos trarão a curto prazo. Um nível cultural desenvolvido não se atinge sem uma aposta séria, na base cultural de um povo. Por isso, não podemos aceitar que os objectivos estejam todos voltados para o mercado como único valor. O ensino não pode ficar refém de estatísticas, nem confundir-se apenas com saber ler, escrever e contar. Deve proporcionar-se ao aluno uma visão do Mundo pluriperspectivada no tempo e no espaço, o que implica a tomada de consciência das suas raízes e valores patrimoniais. Esta última reforma (homologação em 2001, para o 10º ano e 2002, para os 11º e 12º anos) não pode ser considerada, em nosso entender, um compromisso verdadeiro com uma melhoria da educação, porque não traduz nem as decisões, nem os meios para a atingir.

Quando se retiram do programa de Português para o 10º ano temáticas como a *Poesia Lírica Trovadoresca*, é toda a expressão de sentimentos como o amor, a saudade, o sonho, a felicidade, a solidão, ligados aos mais antigos textos literários em língua portuguesa, de finais do século XII ao XIV, que desaparece. Eles são importantes porque valorizam um longo passado e uma tradição oral que nos levam a épocas mais remotas. No entanto, o seu verdadeiro valor talvez resida no facto de – referimo-nos concretamente às *cantigas de amigo* – revelarem a existência de uma herança tradicional peninsular única, permitindo vislumbrar determinadas formas de sensibilidade, que nem por terem sido recalçadas por aquisições posteriores deixaram de subsistir na personalidade moderna. Há, por exemplo, em algumas *cantigas de amigo* uma relação afectuosa com a natureza, uma espécie de afinidade mágica entre pessoas e tudo o que se move: água, ondas, flores, animais, luz (...). Imagens como estas constituem meios que ajudam a contribuir para a formação do sujeito: ao promoverem a educação para a cidadania, através do respeito pela natureza e meio ambiente, e para a cultura, pela consciência da riqueza que a literatura portuguesa apresenta. Por outro lado, esta ideia de que a literatura como manifestação artística e cultural acompanha o

pensamento e a evolução humanas é assaz importante, ao permitir ao aluno compreender a existência de uma evolução natural que explica a modernidade. Esta também é o resultado e consequência de um passado rico e valioso, âncora que nos prende e liberta, ao possibilitar navegar águas diferentes. Não nos cansamos de o dizer: o estudo do texto literário contempla o estímulo e o desenvolvimento da reflexão crítica, da sensibilidade estética e da imaginação. Por isso, a importância de que se reveste na formação humana e cultural.

Repentinamente a resposta para todos os males parece encontrar-se junto dos discursos que denigrem o passado. Desvalorizamos uma herança feita de grandeza e valor, quando o problema reside no facto de não termos sido capazes de ultrapassar fracassos e limitações pessoais e circunstanciais: não conseguimos aproximar os alunos da obra literária por incúria, incompetência ou porque efectivamente nunca tivemos uma política que aproximasse o livro dos leitores. Então julgamos resolver os problemas com currículos alternativos, dos quais a literatura é excluída, afastando irremediavelmente os alunos do contacto com uma forma de arte fonte inesgotável de experiências humanas.

Como se pode augurar um futuro melhor quando se substituem obras literárias pelo estudo do requerimento, do protesto, da acta, da declaração ou da entrevista? Foi a grande mudança operada na reforma anteriormente citada. Cremos inverosímil definir mudanças futuras, sem as conjugar com heranças do passado, sem conjugar continuidade e mudança.

Daí que nos deparemos com orientações que se sucedem umas às outras, cada vez com mais frequência, passando pela cultura e pelas práticas educativas, quase sem as tocar, cujos fracassos sucessivos alimentam as justificações das novidades que vão surgindo. Assim este ciclo infernal se perpetua, com idas e vindas, sem o tempo imprescindível para que as mudanças se desenvolvam e consolidem. Aquilo que se passa, na nossa educação, é infelizmente prática generalizada há muitos anos, e é objecto de reflexão por parte de autores como Cuban, L.(1992) ou Cross, F. (1993), o que tão pouco nos serve de grande consolo.

Não se pode inovar em educação, tendo como ponto de partida a “demolição” das referências até aí tidas por sólidas. Deste modo, não há inovação proveitosa e significativa. Esta é o resultado de processos de diálogo e reconstrução com o já existente. Se todo o reconhecimento atribuído a uma cultura se perde de vista, os riscos de não vislumbrarmos uma melhoria da educação são enormes. Deparamo-nos com mudanças que perderam a oportunidade de se converterem em verdadeiramente

vantajosas, porque aquilo que justifica a manutenção da continuidade é o facto de não podermos desconhecer que essas bases, ou compromissos fundacionais da educação, estão ainda por atingir.

4. Políticas Educativas: Influências, Valores e Princípios

Muitas políticas educativas revelam um certo número de valores que se destacam por oposição a práticas anteriores, ou por aproximação a concepções novas sobre a educação. É comum aceitar-se que os valores estão na génese da acção educativa, que eles determinam e orientam os fins da educação e intervêm em todos os momentos inerentes a uma acção educativa. A mudança de valores está directamente ligada a viragens, na história da educação e das sociedades, mas dever-se-ia evitar confundir os valores que estão na génese de uma política educativa, dos valores que pretendemos dar ou propor ao aluno. Não é fácil esta separação, e teremos de admitir que, ao propor determinados valores ao aluno, ele também não os escolheu. (cf. D'Hainaut, 1980: 72-75). Acresce ainda dizer que, no presente, é inconcebível encontrar uma reforma, separada do espaço geográfico a que pertence, que ignore as recomendações e imperativos de grandes organizações como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial ou os relatórios da OCDE. Sem esquecer o peso de movimentos sociais, associações ou fundações com maior ou menor representatividade e também politicamente mais ou menos alinhadas. Na verdade, sob a capa de um frágil verniz, sensível a princípios e valores educativos, escondem-se poderes económicos e financeiros que, temerosos das rupturas sociais, geradoras de instabilidade e violência, olham a escola como passível de desempenhar um papel decisivo, no controlo de forças “indomáveis”. Daí que se assista a uma incorporação, nos *curricula*, de aprendizagens relacionadas com a ética e o respeito individual e social, (a estas recomendações não são alheias, novamente, grandes organizações como a UNESCO, cujo relatório, da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors (1996) obteve grande repercussão mundial) num quadro mais alargado, que se inscreve numa filosofia de educação, resultado de múltiplas influências, sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que determinam os resultados obtidos.

São conhecidas estas preocupações, mas se o objectivo da escola pública deixa de ser o esbatimento das assimetrias sociais e culturais dos nossos alunos, podemos

interrogar-nos no sentido de valer a pena o esforço económico que supõe e, mais que isso, como justificar o seu papel perante a sociedade. Nos tempos que correm, eficácia traduz-se por “passar” alunos, independentemente dos saberes adquiridos ou terem atingido as metas desejáveis. Se estas escolhas não forem devidamente clarificadas (falamos concretamente numa parafernália de objectivos mínimos e currículos alternativos que invadiram as escolas e, na prática, estão a conduzir-nos, a passos largos, para escolas e currículos diferentes para alunos “diferentes”) estamos a comprometer seriamente não só o futuro de um número considerável de jovens como do próprio país.

Tomamos como princípios fundamentais de um currículo os enunciados por Connell (1997) e faremos um comentário sucinto de alguns desses critérios:

1. *Comum*: todo o aluno deve desenvolver a sua aprendizagem dentro da mesma referência curricular e qualquer alternativa deve ser equivalente e nunca poderá implicar uma menor qualidade.
2. *Útil*: as aprendizagens devem ser relevantes e o que se aprende deve ser duradouro.
3. *Prático*: a sua característica basilar será uma adequação e equilíbrio entre a realidade e a reflexão sobre essa realidade sem esquecer conhecimentos distantes no tempo.
4. *Reflexivo*: o conhecimento deve apresentar-se como algo vivo, que possa ser relacionado com campos concretos de significado.
5. *Moral*: o conhecimento não é anódino. O currículo deve espelhar a cultura, relacionando-a com conceitos básicos como justiça, solidariedade, bondade, etc.
6. *Coerente*: o currículo deve preocupar-se pela acumulação progressiva do saber, pelo que a sua estrutura deve mostrar que o conhecimento humano cresce e constrói-se.

Consideramos este conjunto de princípios como fundamentais. Subjacente está uma determinada ideologia e concepção teórica de currículo? Outra diferente ou alternativa, também a teria, evidentemente. Se estes são os princípios que defendemos é porque os consideramos imprescindíveis numa concepção de escola e currículo de qualidade, sem deixar de ser solidária, justa, inclusiva e eticamente válida.

5. Desenvolvimento Curricular a partir da Escola: Problemas e Desencantos

O ensino secundário constitui o cerne de qualquer sistema educativo. Se chamamos a atenção para este aspecto, é porque é bem conhecido o grande número de reformas que têm por objecto a estrutura e/ou o currículo daquilo a que se chama ensino secundário. Na verdade, a articulação entre ensino básico e secundário e secundário e ensino superior, define e conforma, de um modo evidente, o sistema educativo de um país. No currículo do ensino secundário são visíveis as prioridades de uma política educativa. No caso português, as últimas décadas assistiram a uma incrementação global, aliás generalizada, em quase todos os países, com a extensão da escolaridade obrigatória até aos dezasseis anos de idade e, muito recentemente, até aos dezoito anos.

Não foi só o número de alunos que cresceu exponencialmente, foi também o curriculum. Assistimos a um multiplicar de disciplinas e de áreas de saber consideradas significativas, numa tentativa da escola para incluir nele matérias mais práticas, com o objectivo de desenvolver nos alunos conhecimentos básicos, aptidões ou competências para desempenharem tarefas concretas que os aproximam do mundo do trabalho. Contudo, também se levantam vozes para as quais uma formação exageradamente especializada é alvo de críticas, por ser considerada, nomeadamente ao nível do ensino não superior, como um inconveniente por poder, tal como defendeu a OCDE, em 1989, limitar as perspectivas de futuro do aluno, por ser difícil, ou mesmo impossível, prever a natureza e o verdadeiro conteúdo do trabalho que futuramente aquele realizará (cf. Ivone Gaspar, 1996:13-15).

Apesar da tendência de um alargamento curricular e da perda de protagonismo das disciplinas tradicionais, continua a existir um núcleo básico de conteúdos, um currículo comum, que permanece centrado em saberes considerados clássicos: língua materna, língua estrangeira e matemática. Este tronco comum é o que resta do humanismo clássico e do enciclopedismo racionalista, como tradição de selecção de

conteúdos curriculares na Europa (cf. Escudero, 1999: 29). Trata-se de uma tradição característica da França e de grande parte dos países do Sul da Europa, por ela influenciados, e está intimamente ligada à convicção de que existe um conhecimento público, de conteúdos valiosos, explícito e universal, ao qual todos os cidadãos devem aceder.

Esta tradição está, porém, enormemente ameaçada pela mais recente proposta que visa calar as insatisfações provocadas pelos modelos empenhados em aplicar mudanças vindas das instâncias superiores. Agora, a alternativa centra-se na ideia de flexibilização, a saber, conceder autonomia às escolas, no sentido de construir o seu próprio currículo. Proposta que, ao admitir o desenvolvimento curricular a partir da escola, está a reconhecer explicitamente que não é possível implementar reformas, de modo prescritivo. Embora não se compreenda, depois, a necessidade de tanto procedimento e burocracia para legitimar as adaptações. Parece, pois, que é o próprio sentido, valor e relevância do currículo, levado a cabo pelas escolas, que é posto em causa, bem como a ideia de constituir uma alternativa que supõe uma alteração, para melhor, na educação.

Na verdade, estamos num campo onde se verificam forças contrárias, sem falar no conseqüente risco de trivialização. Se, para autores como Fullan (1993), as questões mais importantes e decisivas dificilmente se podem gerir a partir da distância, através de regulamentações organizativas e pedagógicas, outros, como Bensimon (1995), advertem para a contradição que consiste em encaminhar para as escolas, como espaços reconhecidos e consagrados, a adaptação de *curricula*, com o objectivo de melhor se adaptarem aos seus destinatários, quando em simultâneo, se apresentam tantas evidências salientando o seu carácter invertebrado, fragmentário e, por vezes, anárquico. Esta última “novidade” que chegou às escolas parece significar, em nosso entender, uma saída airosa para salvar as fracturas, as discontinuidades em que incorreram as últimas reformas. O nível, a qualidade e o saber, dos nossos alunos, baixou tanto, muito por culpa das alterações curriculares, que, agora, o problema não é de fácil resolução. Parecemos condenados a viver um futuro, sem pretendermos incorrer em futurologia, entre duas tendências opostas: por um lado uma centralização da educação, uma tentativa de elevar os níveis de exigência e, por outro, uma descentralização, a adaptação às necessidades locais, a autonomia.

Possivelmente, hoje, nem uma solução nem a outra darão uma resposta educativa aos múltiplos desafios que se colocam. Contudo, os riscos de se optar por um

sistema fortemente diferenciado são mais que previsíveis, em relação a factores como coesão, equidade e compensação de desigualdades. Com efeito, como pano de fundo, esconde-se uma agenda globalizadora de reformas, de grande alcance, cujas palavras de ordem são agora: regulação da educação, do ponto de vista económico, critérios de rentabilidade e lemas como eficiência, eficácia, excelência e competitividade.

Estas experiências não são novas, nem surgem isoladas, fazem parte de um plano ambicioso de mudanças, muito mais drásticas, nos sistemas escolares. Ocorreram, sobretudo, ao longo dos anos oitenta, nos Estados Unidos, em Inglaterra e na Austrália e alimentam-se de ideias e propostas claramente tomadas do movimento da investigação-acção, sobretudo da versão inglesa, do princípio dos anos setenta. Reformas que são olhadas com uma justificada desconfiança mas, sobretudo, com desencanto, mesmo naqueles países cujas tradições pedagógicas pareciam oferecer melhores possibilidades. Balanços muito críticos surgem de todos os quadrantes: Barroso (1992); Fullan (1993); Escudero (1994) e Elmore (1996), para citarmos apenas algumas referências. Insistem no facto de que esta ênfase, nas adaptações curriculares, acabou por não tocar questões fundamentais e tão importantes como o ensino e a aprendizagem dos alunos. Estas, sim, verdadeiras preocupações de que nenhuma reforma nos deveria afastar. Paradoxalmente, irão conduzir-nos a novas fracturas quando o que se pretendia era atenuá-las. A realidade é que o objectivo é muito mais drástico e pretensioso, alterar radicalmente os alicerces de todo o sistema, o modelo de escola e de escolarização, vigente desde o século passado. Uma verdadeira remodelação de todos os elementos nucleares, no sistema educativo: escola, currículo, ensino e função docente, com a argumentação de ser necessário um novo modelo de escola, inspirado nos princípios e procedimentos da sociedade da informação. Daí que as aprendizagens devam, agora, centrar-se na compreensão e no tratamento da informação: o texto literário cedeu lugar à mensagem publicitária, ao anúncio, ao gráfico e ao *cartoon*.

Cabe, também, salientar que estas mudanças são, desde há alguns anos, dominadas por autênticos foros onde se movimentam políticos, comités de “peritos”, agendas internacionais repletas de sociólogos, economistas e gestores, todos de renome. Falam do carácter obsoleto do sistema escolar vigente e propõem fórmulas drásticas para a sua reestruturação. Fácil é imaginar o tratamento dado às grandes obras e aos autores considerados clássicos. Não podemos esquecer que tudo isto é justificado, em nome de uma adequação às novas condições económicas, tecnológicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas que tratam de dominar a mentalidade. Ironicamente,

parece pertinente questionarmo-nos no sentido de avaliar se currículos tão pobres, tão vazios de ideias, permitirão, aos alunos, fazer face a essas mesmas novas condições e, ainda, contribuirão para os ajudar a reagir a tão distintos e complexos problemas sociais, demográficos e culturais.

Se analisarmos detalhadamente as reformas aplicadas ao ensino secundário, surgem modeladas por uma mentalidade económica, ligada a imperativos de crescimento e competitividade, que constitui um dos atentados mais firmes contra princípios de igualdade, velhas aspirações que identificam a educação com responsabilidades morais e humanizadoras e não económico-financeiras. Efectivamente, os parâmetros e critérios económicos jogam um papel decisivo na legitimação das grandes linhas estruturais da política educativa e, infelizmente, vão mais longe e encontram eco em amplas camadas sociais, tal como seria de esperar.

O que deve ser mais valorizado, a extensão ou a complexidade do conhecimento? O desejável seria um conhecimento profundo e alargado dos domínios mais heterogéneos. Todos nos apercebemos da impossibilidade de que tal seja concretizável, por isso somos levados a proceder a escolhas, a opções. Quando o campo de acção é a educação, as escolhas traduzem-se por uma selecção de conhecimentos que se consideram pertinentes, não só para a formação do aluno mas também porque se trata de projecções com implicações futuras, do indivíduo, na sociedade. Então podemos pensar que o que está em causa já não é tanto a escolha dos conhecimentos mas a concepção do homem e da sociedade. Por isso, a esta ênfase, que agora se afasta consideravelmente da especialização, tão defendida não há muitos anos, não é alheio o facto de se pretender que a escola deixe de servir para intensificar a corrida aos empregos, em tempos em que eles escasseiam. Se chamamos a atenção para este aspecto, é porque é de todos bem conhecido o apetrechamento das escolas com salas providas de todo o material de carpintaria e mecânica, para as aulas denominadas, então, Trabalhos Oficinais. Também é preciso dizer que tudo isto está, não queremos dizer ao abandono, mas sem aplicação alguma. Vestígios de mais uma reforma que não teve continuidade.

Na actualidade, pretende-se que o ensino secundário dê relevo à preparação para a actividade política ou cultural, para os tempos livres, para a vida da colectividade, para a saúde e o bem-estar (OCDE: 1989). De modo semelhante, já a UNESCO, em 1986, apresentava, entre outros objectivos para o ensino secundário, a formação de jovens saudáveis, com auto-estima, bom relacionamento com os outros e com

conhecimentos, aptidões e motivação para prosseguir uma aprendizagem contínua, ao longo da vida. “Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade” (Programa de Português / 10º, 11º e 12º anos: p.7).

6. O Programa de Português em Vigor no Ensino Secundário: Uma Análise Crítica

Se olharmos para os programas de Português, em vigor para o ensino secundário (Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos), verificamos que finalidades e objectivos surgem logo no início, como uma espécie de antecipação dos resultados do ensino, contemplados nos objectivos, que são dados de antemão, antes mesmo de o processo começar. Os objectivos tornaram-se a chave para qualquer desenvolvimento curricular. Hoje, ocupam um lugar quase inquestionável e aceitam-se em todos os níveis escolares. Fala-se em objectivos operativos e distingue-se entre gerais, específicos, níveis de especificidade... toda uma terminologia atractiva, inerente à linguagem da tecnologia e da produção e, na qual, “os técnicos” encontram um suporte que aparentemente lhes oferece objectividade e neutralidade.

Os objectivos são, assim, o ponto de partida para a elaboração de um currículo cuja avaliação está também ao serviço de finalidades previamente determinadas pelo que, tal como disse Tyler: *o processo de avaliação significa, fundamentalmente, determinar em que medida o currículo e o ensino satisfazem realmente os objectivos da educação* (Tyler, 1977:109). O trabalho de Tyler serviu de suporte para entender o currículo como meio para atingir determinadas finalidades. No modelo por objectivos, o ensino é visto como uma actividade técnica e o currículo como um documento que especifica os resultados pretendidos.

Esta forma de entender a Educação merece algumas considerações. Trata-se de uma concepção técnica de currículo que acaba por se fechar em si própria porque a avaliação vai limitar-se a controlar se os objectivos se atingiram ou não, o que significa que todo o material de avaliação surge subordinado aos objectivos que se pretendiam, já não avaliar, mas, mais exactamente, medir. Curiosamente, qualquer objectivo se transforma facilmente em *item* de avaliação, é só uma questão de enunciado. Assim, o segundo objectivo enunciado no programa da disciplina de Português, em vigor para o ensino secundário (*Interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas*

diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem), facilmente passa a *item* de avaliação, se se substituir “Interpretar” por “Interpreta...”. Ninguém ousa perguntar como se comprova se, quem aprende o faz, na verdade, de um modo relevante e, mais pertinente ainda, de forma significativa. É inaceitável sujeitar gerações de alunos a este caminho estreito como se fosse aquele que assegura uma eficácia prometida.

Retomando a questão dos objectivos, anteriormente referida, o Ministério da Educação apresenta oito, para o ensino secundário, dos quais, quatro valorizam o desenvolvimento, chamemos-lhe assim. Dos quatro referidos, escolhemos dois que nos parecem particularmente interessantes e valiosos:

1. *Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação.*
2. *Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo.*

Se recorrermos ao *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, da Academia das Ciências de Lisboa, para o termo “desenvolver”, encontramos a seguinte explicação *fazer crescer gradualmente, modificando, amadurecendo, passando de um estado rudimentar ou incompleto a outro mais avançado, mais rico, mais complexo*. O problema, ou melhor, a surpresa é maiúscula quando nos deparamos com os conteúdos programáticos. Propõe-se aos alunos, do 10º ano, o estudo das seguintes tipologias textuais: declaração, requerimento, relatório, contrato, regulamento, artigos científicos e técnicos, entrevista (radiofónica e televisiva), crónica (radiofónica), relato de vivências/experiências e descrição/retrato. Seguem-se “textos de carácter autobiográfico”. Aqui surge o estudo do primeiro autor – Camões – com a indicação de que se trata de aspectos gerais da sua poesia. Para finalizar, “poetas do século XX”, com a referência de que se trata de uma “breve antologia” e a leitura de “contos/novelas”, com a recomendação de seleccionar dois. A prática diz-nos que os alunos passam dois

terços do ano lectivo ocupados com textos utilitários, com a agravante de muitos deles já terem sido objecto de estudo, ao longo do ensino básico e, quando o final se aproxima, contactam, então, com alguns textos literários.

Como se pode pretender conduzir os nossos jovens a *um estado mais avançado, mais rico, mais complexo* através do estudo de textos utilitários que, ao longo da vida, provavelmente, lhes vão surgir na forma de minuta a preencher? A menos que o objectivo seja transformá-los a todos em empregados de repartições públicas, destinados a um desemprego imediato. Por outro lado, regressando de novo aos objectivos, como aproximar os alunos de *textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos*, a partir do estudo de um requerimento ou de um contrato, para apenas referir duas das tipologias objecto de estudo. Como desenvolver neles o *gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal*, por forma a *ampliar o conhecimento do mundo*, quando não são postos em contacto com esses mesmos textos. Note-se que continuamos a citar documentos oficiais, enviados às escolas e que as editoras têm em consideração, na concepção e organização dos manuais.

O actual programa de Português, sobretudo o destinado ao 10º ano de escolaridade, é o reflexo de uma visão estreita, cujo objectivo primeiro consistiu na simplificação dos processos educativos, até limites que os tornam irreconhecíveis como tal. A tudo isto não é alheia, tal como já o afirmámos, uma concepção tecnológica da educação que privilegia a eficácia do imediato, em detrimento do desenvolvimento de um pensamento crítico, base da autonomia intelectual, à qual a educação deve tender.

7. Algumas Considerações sobre o Modelo por Objectivos

A política curricular devia funcionar como força decisiva na renovação pedagógica e ser determinante da qualidade da educação, precisamente porque o projecto curricular vai modelar, de forma decisiva, a prática lectiva. Mas tal realidade só é possível com um currículo que ofereça uma selecção valiosa de conhecimentos, induza ideias educativas renovadoras e favoreça a investigação, vista, aqui, não tanto como meio para atingir o conhecimento mas antes pelo grande poder educativo que faculta, a quem a pratica. Ora, com este modelo é o próprio Ministério que renuncia a

transformar o currículo em ponto de partida para mudar verdadeiramente o ensino e a aprendizagem.

Parece-nos incorrer em alguma contradição quando se toma como objectivo *Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita* (Programa de Português: p.7) e os conteúdos, o verdadeiro instrumento que condiciona a prática lectiva, não reflectirem o modo como se atinge objectivo tão ambicioso. Isto partindo do pressuposto de que todo o objectivo, à partida delineado, deve constar na selecção, apresentação e estruturação dos conteúdos do currículo. Se essas escolhas não constarem no próprio projecto curricular, é utópico acreditar que o professor as irá adoptar. Na verdade, *as ideias pedagógicas tidas como valiosas, por quem as concebeu, correm o risco de se tornarem em slogans mais do que em princípios operativos* (Stenhouse, 1984: 12).

Se queremos que o currículo funcione como transformador da acção, influenciando positivamente a prática dos professores, terá que obedecer a outras opções. Deverá ser o resultado de escolhas valiosas, mesmo sabendo que a complexidade de tal escolha nos deixará aquém do desejado. Parece inegável que a própria acção do professor resultará muito mais fecunda, a partir de um currículo que lhe permita desenvolver novos saberes, que lhe facultem também novas aprendizagens. O currículo não se destina só ao aluno. Dirige-se de igual modo ao professor e será muito prejudicial se não o dotar de ideias e aprendizagens que lhe permitam enriquecer, não só as aprendizagens dos alunos, mas igualmente enriquecer-se a si próprio.

A mudança, na qualidade do ensino, não ocorre com mudanças no plano das ideias, naquilo que se exige aos professores, antes deve começar por *curricula* apropriados, que permitam e estimulem aquilo a que Stenhouse chama *o exercício experimental da arte de ensinar* (*ibid.*: 17) ou seja, o currículo possibilita ao professor um meio, através do qual pode aprender a sua arte e adquirir conhecimentos, o mesmo é dizer, permite a transformação de alunos e professores.

Em política educativa, a questão mais importante devia prender-se com os objectivos educativos a alcançar pela escola. A dificuldade está em saber traduzir intenções em normas a seguir. Estamos saturados de objectivos educativos interessantes, mas não é fácil vê-los traduzidos na prática quotidiana.

A escola tem por obrigação proporcionar, aos alunos, uma selecção do capital intelectual, artístico e técnico da sociedade em que se encontram inseridos. Este capital

é feito de conhecimento das artes, da linguagem e dos valores que constituem a tradição de uma cultura. É dever da escola colocar à disposição dos alunos esse capital cultural. Evidentemente, não é possível transmitir toda a cultura de um povo, de uma sociedade e, por isso, é inevitável proceder a uma selecção. Contudo não é condição *sine qua non* uma aprendizagem centrada absolutamente no modelo por objectivos. Numa fase inicial da aprendizagem, o modelo pode resultar adequado, daí o seu êxito junto das forças armadas americanas – de onde foi importada a experiência – e na indústria. Nelas o objectivo é o rendimento, ou seja, um comportamento e é fácil expressá-lo por meio de objectivos comportamentais. Na verdade, numa fase inicial de aprendizagem, o modelo por objectivos até pode funcionar porque é fácil a comprovação comportamental de um objectivo do tipo *Aprende a conjugar quatro verbos irregulares para a aula de 2ª feira*. O problema surge quando nos encontramos num nível elevado de aprendizagem. Daí que autores como Popham e Kliebard tenham duras críticas a este modelo. O primeiro considera-o anti-democrático, por pretender prever, à priori, exactamente como deve comportar-se o aluno, depois das explicações que lhe são dadas. O segundo acusa-o de, em última instância, se aproximar da lavagem ao cérebro ou da doutrinação. (*apud* Stenhouse, 1984: 124).

Como se pode projectar, de antemão, exactamente como deve comportar-se o aluno depois de ouvida a explicação do professor? Num nível elevado de aprendizagem, o ideal seria, mesmo, que o aluno fosse capaz de surpreender o professor com um pensamento diferente do seu e, contudo, perfeitamente correcto. O que devia ser relevante, ou melhor, o verdadeiro objectivo da educação é dotar os jovens de juízo crítico, favorecer o convite à procura de nós e dos outros, torná-los livres e criativos. A educação, ao inseri-los no conhecimento da sua cultura, reforça a sua liberdade, porque o que de mais importante o conhecimento nos dá é de que se pode pensar com ele. Sem que se queira considerar esta uma postura tendenciosa, a verdade é que o juízo crítico surge do contacto com os autores clássicos, muito mais facilmente do que a partir de um texto utilitário.

Quando os alunos respondem todos de modo idêntico e não se vislumbra uma ideia, uma frase que conduz a um juízo crítico, um pensamento diferente, é porque o professor trabalhou para obter um objectivo comportamental. Logo, o resultado não espelha a criatividade mas um terrível grau de conformidade. O verdadeiro sucesso está muito mais perto do pensamento criativo do aluno. Aqui reside o êxito, porque revela as

suas capacidades, que constituem uma avaliação mais relevante que a resultante de um teste concreto.

O modelo por objectivos, agora também por competências, enfraquece os níveis de qualidade, por transformar o conhecimento em instrumental e conduzir facilmente à banalização. Como sujeitar Camões, Pessoa ou Sophia a objectivos comportamentais? Já nos anos setenta, Stenhouse chamava a nossa atenção para o facto de as capacidades literárias deverem justificar-se pelo facto, por exemplo, de que nos ajudam a ler *Hamlet*. Mas *Hamlet* não deve ser justificado como terreno de treino de capacidades literárias. Sabemos, demasiado bem, quão fácil é converter em simples exercício um conteúdo intrinsecamente valioso. Devemos ser cautelosos e não permitir o recurso a métodos que distorcem o conteúdo, a fim de treinar competências.

O modelo por objectivos em nada aperfeiçoa a prática lectiva, tão-pouco contribui para um enriquecimento intelectual dos nossos alunos. Ironicamente, trouxe consigo o afastamento de autores e obras literárias, dos programas, com o consequente empobrecimento dos mesmos. No caso do 10º ano, com a última reforma, saíram do programa todos os contos do século XIX, de autores como Alexandre Herculano, Camilo, Eça ou Ramalho Ortigão. Toda a poesia lírica e satírica dos séculos XVIII e XIX, de Bocage, António Nobre ou Garrett e o estudo do texto dramático, dos séculos XIX e XX. Este último exemplo é bem sintomático da falta de sensibilidade, para estas questões da literatura. *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, texto dramático é, agora, estudado, no 11º ano, sem os alunos terem tido algum contacto prévio, com as características clássicas que o conformam. Os próprios alunos sabem muito bem que um conhecimento é mais valioso que outro, para a sua progressão. Retirar conteúdos aos *curricula* provoca interações complexas no sistema educativo. Por outro lado, estar na posse de diferentes tipos de cultura tem efeitos importantes na vida dos sujeitos e impedi-los de lá chegar é comprometer seriamente o seu percurso.

Ao longo dos tempos, a experiência humana foi acumulando um saber valioso, vindo dos mais diversos quadrantes e, como tal, merece ser transmitido. Este saber, esta cultura têm a sua concretização no currículo escolar. A importância de salientar este aspecto reside no facto de, actualmente, parecer vigorar uma espécie de pedagogia da qual estão ausentes as referências culturais. Trata-se de um posicionamento dominado sobretudo por correntes vindas da psicologia e da sociologia, às quais não se pode negar o contributo positivo que trouxeram a alguns campos da prática pedagógica, que

invadiram a educação e sobretudo o ensino, com toda uma tecnocracia pseudo-científica.

Hoje, o problema reside no facto de se discutir essencialmente o “como se ensina” e “aquilo que se ensina” ficou relegado para segundo plano, com as consequentes implicações negativas que tal postura arrasta. Ora, a realidade cultural do país, essencialmente para os alunos vindos de camadas sociais desfavorecidas, cuja grande oportunidade cultural é a escolarização, resulta do significado dos conteúdos e da prática do currículo escolar. Em última instância, a cultura geral de um povo é uma consequência, em boa parte, da cultura que a escola é capaz de transmitir aos seus alunos. Por isso, o currículo é um dos factores que mais pode potenciar essa mesma cultura e, mais importante ainda, aquilo que o aluno virá a conseguir, num futuro pós escolaridade, passa também pelas salas de aula. Por tudo o que implica, em relação a conteúdos, modos de os levar à prática, ele constitui toda uma referência na capacidade de conduzir a uma melhoria na qualidade do ensino, na mudança de práticas, no aperfeiçoamento do trabalho dos professores e na própria renovação do sistema escolar.

Qualquer selecção que se leve a cabo, para integrar os conteúdos básicos do currículo, vai reflectir-se em oportunidades diferentes, para os diferentes grupos sociais, visto que enfrentam o currículo de forma desigual, por influência da cultura que receberam, anterior à escolarização. Se não é difícil chegar a consenso acerca de conhecimentos e aptidões básicas para a escolaridade obrigatória, o mesmo já não ocorre à medida que nos encaminhamos para níveis de aprendizagem posteriores, como no caso, do ensino secundário.

Nas últimas décadas, correntes progressistas culpavam a escola tradicional, há que reconhecê-lo, às vezes com razão, de praticar um intelectualismo pouco relevante, desprovido de interesse e sugeriram novos modelos de relação pedagógica, através dos quais se alcançaria uma renovação na sua prática. Lamentavelmente, nesta perspectiva, os conteúdos saíram desvalorizados e, em troca, privilegiou-se a importância de criar um clima propício ao desenvolvimento da personalidade do aluno, ao interesse pelas suas experiências, mais do que por aquelas que uma cultura externa lhe poderia trazer. Em sintonia com esta nova postura, o papel do professor perdeu peso, deixou de ser a fonte de onde emanava o saber e o conhecimento, para passar a ser um mediador. Também a didáctica, em vez de se preocupar com o que ensinar, passou a dar importância às condições em que os alunos deviam aprender.

Em suma, as preocupações psicológicas, que diziam respeito ao bem-estar dos alunos, ao seu desenvolvimento e às relações destes com os seus professores, passaram a dominar sobre o sentido cultural da escolarização e do ensino. O discurso especializado contribuía, assim, para tornar parcial a realidade educativa, dando origem a visões unilaterais da mesma e servia, de igual modo, outros objectivos mais subtis, de legitimação e reforço da divisão de funções na educação (cf. G. Sacristán *et al.*, 2002).

Certo é que os conteúdos programáticos devem ter o compromisso de facultar conhecimentos, que valham a pena ser estudados porque facilitam outras aprendizagens, mais do que meios para atingir objectivos ou competências. Na verdade, um aluno aprende muito mais filosofia num poema de Antero, porque o pensamento do poeta ilumina e clarifica outras áreas do conhecimento, contribuindo enormemente para a sua qualidade, do que em páginas e páginas de teoria filosófica ou exercícios disparatados que povoam os manuais escolares. Não se resolvem as dificuldades retirando autores e obras dos programas. Ao contrário, é preciso apoiar o currículo com um núcleo cultural amplo, igual para todos, tal como defendemos, em páginas precedentes, mesmo sabendo que alunos de realidades sociais heterogéneas terão rendimentos diferenciados.

O índice de êxito/fracasso da escola, tal como refere G. Sacristán, não pode ser o motivo básico para julgar a eficácia dos sistemas escolares e do currículo (cf. Sacristán, 1991: 77). A própria evolução do mercado de trabalho, o recurso a uma tecnologia de crescente implantação mas também caducidade, vêm exigir não só uma formação básica polivalente mas igualmente sólida. A descida do rendimento dos alunos não se remedeia com cortes drásticos nos *curricula*, sob pena de entrarmos numa espiral infernal, sem saída honrosa para ninguém. Estudos diversos referem que foi sempre o que aconteceu, quando se procedeu ao prolongamento do ensino obrigatório.

Os objectivos são defendidos por aqueles que afirmam ser necessário adoptá-los por possibilitarem e facilitarem a avaliação. Trata-se de uma avaliação assente na medição. Não se trata de compreender o processo educativo, tudo se passa no domínio do êxito ou do fracasso. Ou melhor, muito mais na vertente do êxito porque a educação tem vindo a fazer um pacto com a economia, o que implicou a sua separação ou afastamento de saberes que contribuíram para questionar, compreender e legitimar a sua essência.

8. Avaliação, Qualidade do Currículo e Resultados Escolares

Não é possível falar de aprendizagem sem invocar a avaliação. Todo o ensino decorre numa atmosfera de avaliação que paira sobre o processo de aprendizagem. O controlo está sempre presente, no quotidiano da prática lectiva, sem necessidade de se recorrer a procedimentos formais. O aluno tem consciência de que as suas respostas, reflexões ou comentários são objecto de avaliação pelo professor que os ouve. Esta experiência leva-o a perceber quais são as aprendizagens valiosas, consideradas de qualidade. O currículo está implícito, neste ambiente de permanente avaliação e, de forma mais evidente, no tipo de aprendizagens valorizadas, nos momentos formais de avaliação. Esta age, pois, como uma pressão modeladora da prática curricular. Vai servir de procedimento para sancionar a evolução dos alunos, através de um currículo sequencial, ao longo da escolarização. Esta função reguladora do percurso do aluno pelo sistema escolar é inerente à própria ordenação do currículo como sistema organizado.

O peso das avaliações formais e informais, por parte do professor, como ponderação de determinadas componentes do currículo, é muito importante porque, embora deva ser visto à luz de condicionalismos inerentes ao processo escolar, por se tratar de procedimentos que, ao estar na dependência do professor, expressam os seus valores, práticas e teorias implícitas, é o único controlo efectivo que se faz do mesmo. Porém, recorrer exclusivamente aos resultados escolares dos alunos, realizados pelos professores, como informação para avaliar o sistema, implica ter em consideração critérios, conteúdos e processos, através dos quais se obtêm as informações acerca dos resultados escolares, sob pena de a capacidade crítica ser relativa.

O que pretendemos dizer é que as classificações atribuídas aos alunos, como informações vindas de um sistema educativo, revelam práticas e valores dominantes desse mesmo sistema e devem ser vistas com toda a cautela. Mais do que isso, podem mesmo ser completamente subvertidas. Quase nos atreveríamos a ir mais longe, levando a realidade a um extremo, aliás do qual não estamos muito distantes, ao pretender-se avaliar professores pelo maior ou menor número de alunos reprovados. Entre parênteses, acrescentaríamos que seria suficiente com pressionar os professores no sentido da “tolerância”, evitando as reprovações, digamos assim, para que a qualidade do ensino crescesse exponencialmente. Na verdade, estaríamos perante uma realidade dos factos totalmente falseada, mais grave, com consequências futuras incalculáveis.

Um currículo que não é avaliado ou apenas é sujeito à avaliação, por parte dos professores, na sua prática diária, dificilmente evolui no sentido de se aperfeiçoar. É imprescindível que o sistema escolar disponha de meios de informação reais e fidedignos, acerca daquilo que produz, sob pena de impossibilitar uma participação da comunidade na sua discussão, avaliação e melhoramento. Este tipo de avaliação é importantíssimo para que se não atribua, exclusivamente aos professores, aqueles que afinal levam à prática um determinado currículo, a responsabilidade de todo um sistema que, não poucas vezes, procede a escolhas e valorizações que não têm em consideração o sentir dos próprios professores que, também é preciso dizê-lo, são pouco ouvidos sobre tais escolhas.

9. Reformas Educativas: Quando Mudança não Rima Obrigatoriamente com Qualidade

Estas considerações conduzem-nos a uma reflexão particularmente importante, que se prende com o facto, já por nós referido, de as novas orientações que chegam às escolas, aprofundarem as diferenças sociais, visto que também o acesso a uma cultura geral, que não faz parte dos *curricula* escolares, mas nos rodeia a todos sob a forma de representações teatrais, espectáculos musicais, colóquios ou exposições não ser facilmente acessível a todos.

Apesar de aos olhos de alunos oriundos de níveis culturais baixos, a cultura escolar carecer, muitas vezes, de significado, quer na vida presente quer nos seus projectos de vida, o que se traduz em desmotivação, fracasso escolar, rebeldia e abandono escolar, aos quais a escola responde, não poucas vezes, com procedimentos repressivos, ela ainda parece ser o meio mais controlável para se atingir a igualdade de oportunidades. Por isso é tão importante o seu papel e não se pode deixar de reafirmar o seu sentido cultural e social. De maneira que o *curriculum* não deve esvaziar essa função primordial, obrigando-nos a estar prevenidos contra certos discursos ingénuos ou anti-intelectuais, ou mesmo aculturais que, sob o véu diáfano de ter em consideração a realidade dos alunos, as suas necessidades, ornamentado dos respectivos discursos falsamente progressistas, remetem contra a escola, acusando-a de não acompanhar as mudanças.

A educação não pode ser tratada como uma mercadoria e, por isso, não podemos permitir que fique refém de uma mentalidade mercantil, apesar dos cantos de sereia entoados por vozes poderosas. Estas pretensões poderão dar origem a oásis de qualidade mas apenas para minorias. Um grande número ficará excluído, sobretudo os mais desfavorecidos. Vamos ao encontro de Escudero Muñoz (2002: 211) quando considera que a factura a pagar, por estas opções, pode ser mais alta do que o previsto, do ponto de vista social, também económico, para além de educativo.

Num passado recente, anos sessenta e setenta, a qualidade ficou ligada à quantidade de escolarização. As suas referências prendiam-se com imperativos sociais e políticos, como universalização e democratização da educação. Desse modo, ultrapassaram-se concepções históricas precedentes, precisamente aquelas que a entenderam como um privilégio reservado a minorias, como uma marca de excelência e distinção. A educação passou a estar ligada a direitos sociais e políticos, de todos os cidadãos, vinculando o Estado, em matéria de financiamento e democratização, no acesso à escola. Infelizmente, este desafio não se generalizou totalmente. No caso português, foi levado à prática com algum atraso, se comparado com a realidade europeia, sobretudo vinda do Norte.

Num segundo momento, e perante a diversidade que passou a caracterizar a população escolar, os esforços concentraram-se na luta contra as desigualdades e a discriminação. Para as compensar, a partir de uma perspectiva de equidade, o trabalho realizado foi imenso. Nas escolas surgiram apoios de natureza diversa, com o intuito de compensar as diferenças sociais e culturais dos alunos, essencialmente atribuíveis a origens sociais e familiares desfavorecidas. Lamentavelmente, estes esforços são mais fáceis de reconhecer nas boas intenções levadas a cabo, do que nas suas concretizações efectivas.

Mais recentemente, a qualidade está a associar-se a novos valores e conteúdos, aparentemente muito louváveis mas insidiosamente próximos de uma excelência e distinção reservada a minorias seleccionadas, logo fora do alcance da maioria da população escolar. Para esses há *curricula* alternativos. Esta qualidade da educação tende a identificar-se, de modo preferencial, com os resultados escolares, com indicadores, certificados e acreditações. Nesta perspectiva, maior qualidade significa mais resultados e por trás desta lógica de produção escolar, determinados conteúdos e saberes – os mais técnicos, instrumentais, operativos, funcionais – são privilegiados,

enquanto que os mais humanistas, tradicionais, de natureza filosófica, histórica ou literária – são esquecidos ou o seu peso passa a ser residual.

Na verdade, o que está a ser questionado é o modelo de escolarização vigente, a sua desvalorização como credível, capaz de responder às novas realidades sociais e pessoais. Por isso, a qualidade de que tanto se fala, só pode ser entendida à luz do novo cenário social, político-económico e tecnológico, território a partir do qual se está a intentar redefinir a educação, bem como a lógica a que doravante deve obedecer.

Para preencher supostos vazios idealistas, todos os dias surgem profetas que predicam em defesa da instauração de novas divindades redentoras: mercantilismo, conformidade das competências e funções da educação com as supostas necessidades do sistema de produção, corporativismo e novas tecnologias. Porém, ninguém é, aqui, ingénuo ao ponto de não perceber para onde se arrasta o ensino, a escola e a cultura.

Neste momento, talvez faça sentido questionarmo-nos acerca do papel do professor. É evidente que o seu trabalho diário está determinado pelo cumprimento do currículo que desenvolve com os seus alunos. O papel do professor será, então, o de levar à prática uma interpretação de currículo que ensina e os alunos aprendem. Ora, um professor não pode resignar-se a esta função passiva e rotineira, porque se há recursos culturais, presentes nas sociedades modernas, que devem aproveitar-se visto que facilitam a aprendizagem; noutras situações cabe à escola, e ao professor em particular, arrumar, depurar, desenvolver, organizar e avaliar esses estímulos vindos do exterior.

O ensino, nas escolas, ainda é um meio de transmissão cultural, ao lado de outros que afectam directamente os indivíduos e as sociedades modernas e este aspecto é fundamental em qualquer proposta educativa, não se trata de mera retórica ou diversão filosófica porque a qualidade só merece considerar-se como tal, se a colocarmos ao serviço de ideais ambiciosos e dignos de ser atingidos. Metas e horizontes aos quais não podemos renunciar, sob pena de destruir a ideia de uma boa educação para todos, a alma da escola pública e democrática.

PARTE II

**D. DINIS, ANTÓNIO FERREIRA E ANTERO DE QUENTAL:
TRÊS AUTORES ESSENCIAIS
À COMPREENSÃO DO MUNDO LITERÁRIO**

CAPÍTULO 4

D. Dinis: Modelo e Arquétipo

Al leer las composiciones de los trovadores muchas cosas que pueden parecer tópicos o lugares comunes, mil veces repetidos en poesía, no son tal, [...] son, precisamente, los modelos y arquetipos de lo que luego se repetirá insistentemente.

Martín de Riquer, *Los trovadores*, 1989

A poesia galego-portuguesa e um grande autor medieval como D. Dinis encontram, nas palavras acima citadas, a justificação para o seu estudo. Aquilo que pode parecer um “lugar comum, mil vezes repetido em poesia” é, afinal, “modelo e arquétipo que se repetirá insistentemente em toda a poesia posterior”. Dito de outro modo, as raízes do nosso lirismo encontramos-las em autores como D. Dinis. A sua poesia tem o poder de, ainda hoje, falar directamente à nossa sensibilidade e continuar a deleitar-nos. Ele é demasiado importante para ser esquecido e as suas *cantigas de amor*, *cantigas de amigo* (que de amor também são) e de *escárnio e maldizer* conferem-lhe uma voz própria, no panorama da literatura nacional.

Para aqueles que afirmam nada terem os poetas antigos a dizer-nos *porque sabemos tanto mais que eles*, replicou T.S.Eliot que *o que sabemos são eles* (Eliot, in Reckert, 1996: 9).

Os trovadores dos séculos XII e XIII compunham as suas cantigas dentro de limites sociais e espirituais inerentes a uma época, por isso se compreende que a poesia

trovadoresca revele características que a remetem para essas mesmas limitações. Por outro lado, o trovador está ligado à corte ou vive na sua dependência, pelo que a corte se reveste de uma importância decisiva em toda a produção lírica desta época. Amor, fidelidade, traição e delito são tópicos que conformam o direito feudal e são, agora, transportados para o discurso amoroso. As relações amorosas que unem o homem e a mulher são vistas pela perspectiva feudal, pelo que espelham a relação senhor e vassalo. A novidade surge quando vemos na poesia exactamente o contrário daquilo que seria um relacionamento convencional: agora ela é o senhor e o poeta o vassalo. O que seria absurdo negar é o facto de que o termo amor, *strictu sensu*, teria um sentido diferente para os trovadores, daquele que sempre teve e tem actualmente. A linguagem, essa surge adequada às condições da época; o sentimento, esse é universal e atemporal.

Mas voltemos um pouco atrás no tempo para recordar como tudo começou. Em finais do século XI surge no sul da França uma escola poética que rapidamente se espalha pelas zonas limítrofes – a dos denominados *trovadores provençais*. É a primeira manifestação, na Europa Ocidental, de uma poesia em vernáculo cujo princípio se associa aos anos compreendidos entre a primeira e a segunda cruzada (1099-1147) e cujo desaparecimento se situa nos finais do século XIV.

O florescimento de uma poesia de inspiração provençal, que se expressa em galego-português, é mais tardio e costuma situar-se a partir de 1210, mais concretamente entre 1240 a 1250. Ora, é precisamente esta distância no tempo que tem justificado, reiteradamente, o abandono do seu ensino nos *curricula* escolares, por se considerar quer os temas quer as circunstâncias em que esta produção poética ocorre como tão distantes que nada têm a dizer a um aluno de hoje.

Qualquer obra literária depende, em larga medida, do contexto social e cultural e o mesmo se aplica à leitura. Escrita e leitura estão na dependência de códigos sócio-culturais que podem ou não ser coincidentes. Os problemas surgem quando não há uma coincidência e a leitura conduz a previsíveis equívocos. Só estes podem justificar o absurdo de considerar as cantigas como meras descrições factuais, cheias de ingenuidade. Se há, aqui, alguém ingénuo só pode ser um leitor desprevenido, que *restringa ao meramente designativo uma linguagem cuja significação depende de uma super-estrutura simbólica a que se refere e de que é a sábia aplicação* (Reckert, 1996: 62).

Fala-se muito na ingenuidade das cantigas e, em particular, da Cantiga de Amigo. É uma atitude simplista que de modo algum se pode aplicar a esta produção

literária. Ela revela-nos toda uma escala sentimental da vida amorosa no que concerne à psique feminina: a timidez, o pudor, a inexperiência amorosa, a alegria, a desilusão, o ciúme, a vingança ou a reconciliação. Também o seu estudo é enriquecedor ao permitir uma verdadeira interdisciplinaridade, (hoje tão defendida) nos *curricula* escolares. Permite um diálogo entre a Literatura, a História, a Filosofia, a Psicologia e até a Geografia. A figura e o papel da mulher constituem um tema inesgotável na literatura e conjuga competências transversais a múltiplos saberes.

O meio trovadoresco surge como um dos mais importantes guardiões de memórias familiares, político-morais e religiosas recolhidas em três cancioneiros: o da Biblioteca da Ajuda, dos últimos decénios de século XIII, o da Biblioteca Nacional de Lisboa (antigo Colocci-Brancuti) e o da Biblioteca do Vaticano. Não se trata, aqui, de debater um dos aspectos mais controversos – o da origem desta lírica. Tão somente mostrar o seu grande valor cultural: uma vigorosa manifestação cultural de quase dois séculos que espelha os traços profundos de uma época e, por outro lado, um conjunto de textos que revelam um novo relacionamento com a escrita. Este relacionamento está directamente ligado ao estatuto literário adquirido pelo galego-português no século XIII.

A influência dos trovadores não se reduz somente à literatura, as suas marcas profundas e duradouras ainda conformam, nos nossos dias, a cultura ocidental: *pour nous tous, Européens, l'amour courtois est resté un élément constitutif, une composante, un moment de tout amour humain* (Davenson, 1961:180).

Entre esses autores, cuja produção poética está subjacente a muita da poesia portuguesa cantada ao longo de séculos, está D. Dinis. Quase nos atreveríamos a ir mais longe ao afirmar que toda a poesia posterior ao rei-poeta, que tem por tema o amor, nas suas mais variadas expressões, evoca uma sensibilidade, um sentir já nossos conhecidos. Imediatamente nos ocorrem as palavras de Pessoa:

Na noite escreve um seu Cantar de Amigo

O plantador de naus a haver,

(...)

Arroio, esse cantar, jovem e puro,

(...)

(Fernando Pessoa, *Mensagem*, Ática, Lisboa, 1998: 31)

Dos nove reis da primeira dinastia, apenas dois figuram na *Mensagem* e D. Dinis é um deles. Estes versos de Pessoa, de todos conhecidos, para além das muitas interpretações de que são objecto, também nos dizem que, atrás de si, o poeta tem uma literatura que não é uma mera acumulação de textos ou manuscritos mas uma realidade organizada que possibilitou as regras de formação de outros textos. Uma possibilidade ilimitada de discursos cujas potencialidades florescerão em tantos momentos da nossa história literária. Devia, portanto, D. Dinis merecer uma maior atenção por parte daqueles que presidem às escolhas dos autores a incluir nos *curricula* dos alunos.

D. Dinis foi um dos mais ilustres reis de Portugal e desempenhou, no país, um papel só comparável ao de seu avô, Afonso X, de Castela. Individualmente foi o mais fecundo poeta de amor. São da sua autoria cento e trinta e sete textos: setenta e três *cantigas de amor*, cinquenta e uma *cantigas de amigo*, dez *cantigas de escárnio e maldizer* e três sugerem a sua classificação como *pastorela*. (cf. Elsa Gonçalves, 1993: 206)

A sua corte tornou-se um importante centro literário. A este facto não é alheia a sua linhagem, é filho de D. Afonso III de Portugal e de D. Beatriz de Castela. Por via materna é neto do rei-poeta Afonso X, o Sábio, rei de Castela de 1252 a 1284.

D. Dinis não é só o mais criativo trovador português. A sua obra em prol da cultura nacional foi, em todos os âmbitos, notável. Não só fundou em 1290 os Estudos Gerais, base da Universidade Portuguesa, como determinou o uso exclusivo do português nos documentos judiciais. A tradição atribui ainda à sua iniciativa as traduções de textos historiográficos e judiciais, como a *Crónica do Mouro Rasis* ou as *Partidas* de Afonso X. Neste âmbito, a sua acção cultural é comparável à de seu avô.

Apesar de admirador da poesia provençal (o seu casamento com Isabel de Aragão vem reforçar a presença da literatura em *langue d'oc*, na corte dionisina) deve-se a D. Dinis a valorização da poesia autóctone, pois escreveu grande número de *cantigas de amigo*.

Renunciar ao contacto com esta produção literária é renunciar às nossas próprias origens, às raízes mais profundas. Mais grave é também desvalorizar um património cultural, uma tradição secular que nos coloca em lugar cimeiro no panorama literário europeu. Parece que os leitores do passado tiveram menos dúvidas acerca do valor do cancioneiro dionisino. Ouçamos o testemunho que o Marquês de Santilhana nos deixou na conhecida *Carta-Proémio* dirigida ao condestável D. Pedro, entre 1448 e 1449: *Acuérdome [...]seyendo yo en edad non provecta, mas assaz pequeño moço en poder de*

mi abuela doña Mençia de Çisneros, entre otros libros aver visto un grand volumen de cantigas serranas e dezires portugueses e gallegos, de los quales la mayor parte eran del rey Don Dionís de Portugal [...], cuyas obras aquellos que las leían, loavan de invenciones sotiles e de graciosas e dulçes palavras (apud Elsa Gonçalves, 1993: 212). Do mesmo modo, Camões reconhece em D. Dinis o soberano culturalmente mais brilhante da nossa história. São das oitavas noventa e seis e noventa e sete, Canto III as palavras do poeta:

*Eis depois vem Dinis, que bem parece
Do bravo Afonso stirpe nobre e Dina,
Com quem a fama grande se escurece
Da liberalidade Alexandrina
(...)
Fez primeiro em Coimbra exercitar-se
O valeroso ofício de Minerva;
E de Helicon as Musas fez passar-se
A pisar de Mondego a fértil erva.
Quanto pode de Atenas desejar-se
Tudo o soberbo Apolo aqui reserva.*

(Camões, *Os Lusíadas*, Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 2ª edição, 1989: 165)

Se o seu papel cultural foi de suma importância, muito mais nos interessa o poeta. Possivelmente o cultivo da poesia consistia num complemento importante da personalidade do rei D. Dinis. Podemos considerá-lo um cultor que dominava recursos técnicos, retóricos e versificatórios que se mantêm ao longo das suas composições. Há ainda a música especialmente criada para elas, o que nos faz pensar nada ser fruto do improvisado. Antes um trabalho aturado, atento, cuidadosamente revisto como o de qualquer poeta culto.

Um trovador não se improvisa; para atingir uma técnica apurada são precisos estudos concretos, aos quais não era fácil aceder. Por exemplo, era necessária uma determinada educação musical, efectiva, que não podia cingir-se apenas a uma inclinação ou predisposição natural. Tão-pouco uns estudos superficiais ou irrelevantes.

Por outro lado, o perfeito domínio das técnicas versificatórias, dos recursos gramaticais e estilísticos. Estes trovadores eram, de forma inegável, dotados de uma sólida base retórica. Tal percepção vai ao encontro daquilo que conhecemos acerca do ensino da poética daquele tempo. A retórica dos trovadores depende directamente da retórica latina medieval e, através dela, vincula-se à da literatura latina clássica. É evidente que a sua arte reproduz um ensino possivelmente aprendido em escolas e, na essência, trata-se da passagem para língua vulgar dos conhecimentos teóricos estudados nesses tratados de retórica. A tradição da cultura latina permaneceu muito forte em toda a geografia que viu nascer os trovadores. Talvez resida, aqui, muita da sua clássica perfeição.

O facto de a corte de D. Dinis ser dotada de um ambiente favorável à cultura deve-se, em parte, à sua ascendência familiar, o que já foi por nós destacado. No entanto, acresce dizer que seu pai Afonso III traz consigo a influência borgonhesa e o gosto pela literatura cavaleiresca quer pelo seu exílio, ainda infante, na corte francesa quer pelo contacto com trovadores de língua *d'oïl* e com outras manifestações literárias. Todos estes antecedentes terão contribuído para influenciar a educação do príncipe. Terá tido preceptores de origem provençal, como Domingos Jardo ou mesmo Aimeric d'Ebrard. Outros poetas estiveram próximos do rei, alguns vindos do tempo de Afonso III e outros mais jovens. Não surpreende, pois, que gire à volta de D. Dinis *o único centro produtor de poesia, depositário das possibilidades de sobrevivência da tradição lírica galega-portuguesa* (Tavani, 1990:263).

Poeta-rei, D. Dinis revela nas suas cantigas características próprias e originais mas que não deixam de recordar a sua condição régia: o conceito de justiça dentro das regras do código vassálico:

*Nom sei como me salv'a mia senhor
Se me Deus ant'os seus olhos levar,
(...)*

(*apud* Nuno Júdice, 1998: 108))

Uma certa ironia ao considerar a amada como digna de um rei,

*Pois que vos Deus fez, mia senhor,
(...)*

unha verdade vos direi,
(...)
érades bõa pera rei.

(*ibid.*: 92)

Conceber o amor como um serviço feudal,

Praz-m'a mi, senhor, de moirer
E praz-m'ende por vosso mal,
(...)

(*ibid.*:77)

É evidente que um dos aspectos mais interessantes se prende com a originalidade revelada pelas *cantigas de amigo*. Nelas surge um “eu” feminino contrariamente ao discurso da *cantiga de amor*, na qual fala o trovador. Trata-se de um lirismo que nos transporta para os, então, tradicionais locais de encontro amoroso: a fonte, a romaria, as margens do rio ou o mar. Passados tantos séculos ainda não estão tão desactualizados como alguns pretendem fazer crer. Cenários simbólicos, imagens da vida medieval que se prolongam no tempo e no quotidiano, até bem perto de nós.

Para aqueles que vêm na poesia lírica trovadoresca a expressão de uma monotonia por se repetirem versos, estrofes, ditongos, vogais e consoantes temos a dizer, tal como Jakobson, que em poesia tudo é repetição (cf. Jakobson, 1973: 234). A beleza advém exactamente destes jogos fónicos que tantos poetas tão sabiamente maneжaram. Repetição reiterada é também a rima. Metro e rima constituem, respectivamente, as bases da versificação antiga e moderna, em todas as línguas indo-europeias.

O paralelismo e o refrão, artifícios do lirismo trovadoresco, são recursos muito mais antigos e sobretudo universais. A técnica paralelística permite que o sentido de cada estrofe seja sucessivamente modulado nas estrofes seguintes, numa série de variações amplificadoras. É extraordinário verificar o engenho colocado pelos trovadores no sentido de se afastarem da monotonia, com variações que vão desde o paralelismo verbal puro,

*Bom dia vi amigo,
Pois seu mandad'hei amigo,
Louçana.*

*Bom dia vi amado,
Pois migu'hei seu mandado,
Louçana.*

(*ibid.*: 58)

até à chamada “atafiinda”, que permite a integração sintáctica do refrão no corpo do poema:

*Pois que diz meu amigo
Que se quer ir comigo,
Pois que a ele praz,
Praz a mi, bem vos digo,
Est' é o meu solaz.*

(*ibid.*: 54)

Deste modo tornam perfeitamente significativas as repetições semânticas do paralelismo. Exemplos de “repetições” célebres encontramos-las em Alberto Caeiro, heterónimo de Pessoa, quando afirma:

*O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia.*

(Alberto Caeiro, *Poesia*, Assírio & Alvim, Lisboa, 2001: 53)

Da riqueza das repetições é exemplo uma outra *cantiga de amigo* de D. Dinis que transcrevemos na íntegra, para se poder ver quanta subtileza encerra em si.

*Levantou s'a velida,
levantou-s'alva,
e vai lavar camisas
eno alto.
Vai-las lavar alva.*

*Levantou s'a louçana,
levantou-s'alva,
e vai lavar delgadas
eno alto.
Vai-las lavar alva.*

*E vai lavar camisas,
Levantou-s'alva,
O vento lh'as desvia
Eno alto.
Vai-las lavar alva.*

*E vai lavar delgadas,
Levantou-s'alva,
O vento lh'as levava
Eno alto.
Vai-las lavar alva.*

*O vento lh'as desvia
Levantou-s'alva,
Meteu-s'alva em ira
Eno alto.
Vai-las lavar alva.*

*O vento lh'as levava
Levantou-s'alva,
Meteu-s'alva em sanha,
Eno alto.*

Vai-las lavar alva.

(*apud* Nuno Júdice, 1998: 62)

É verdade que tanta repetição pode ser considerada um exagero mas o que está em causa é mostrar a perturbação da jovem lavadeira. Não menos perturbado fica o leitor. Nada disto é ingénuo, esta cantiga tem uma extraordinária carga, se não erótica, pelo menos sensual. De todos são conhecidas as conotações eróticas do vento que “desvia” a roupa. A roupa que se estende e a roupa que se traz vestida. Por outro lado a “camisa” e a “delgada” eram peças de vestuário muito mais íntimas do que os termos modernos designam. Mas a riqueza desta cantiga está, também, nos jogos fónicos provocados pelos fonemas *v* e *l* sugestivos de movimento.

Ora os fenómenos fonéticos ainda se mantêm no programa pelo que se perde uma boa oportunidade de os explicar com recurso a um bom texto poético.

Quando contactamos com a poesia portuguesa de séculos relativamente próximos de nós ou mesmo poesia contemporânea, encontramos nela muitos dos temas cantados por D. Dinis. Explicitando melhor, tópicos tão característicos como a natureza ou a saudade têm séculos de existência, para não falarmos no amor fonte inesgotável do nosso lirismo. Iremos destacar os dois primeiros como paradigmáticos. Através de toda a evolução da poesia a natureza andou mais ou menos intimamente associada à vida amorosa, quer como moldura do quadro lírico, quer como projecção do “eu”, que lhe confiou atributos de confidente. É este o papel que ela desempenha em D. Dinis. Regressemos, então, ao poeta e tomemos como exemplo um dos poemas mais conhecidos da Idade Média.

*Ai flores, ai flores do verde pino,
Se sabedes novas do meu amigo?
Ai Deus, e u é?*

(*ibid.*: 61)

Encontramos nele uma natureza que dialoga com a donzela inquieta pela demora do amigo. A natureza como confidente é um motivo universal cujas raízes se encontram

no mais profundo do subconsciente. Mas a natureza pode surgir como testemunha mais ou menos passiva:

*Amad'e meu amigo,
Valha Deus!
Vede la frol do pinho
E guisade d'andar*

(*ibid.*: 64)

Do mesmo modo surge em Florbela Espanca num dos seus mais conhecidos soneto:

*Deu agora meio-dia; o sol é quente
Beijando a urze triste dos outeiros.
Nas ravinas do monte andam ceifeiros
Na faina, alegres, desde o sol nascente.*

(Florbela Espanca, *Poesia Completa*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2000. 263)

Em relação à saudade, tema tão querido à poética de expressão portuguesa, poder-se-ia formar com as cantigas de D. Dinis um romance da “soidade” feminina, pois não houve gradação deste sentimento que não tivesse registado:

*Meu amigo, non poss'eu guarecer
Sem vós nem vós sem mi; e que será
De vós?*

(*apud* Nuno Júdice, 1998.: 41)

Ou ainda:

Nom poss'eu meu amigo,

*Com vossa soidade
Viver, bem vo-lo digo,*

(*ibid.*: 38)

De recordar que grande parte do lirismo camoniano decorre na melancólica saudade do bem que se teve:

*Aquela triste e leda madrugada,
cheia toda de mágoa e de piedade,
enquanto houver no mundo saudade
quero que seja sempre celebrada.
(...)*

(Luís de Camões, *Lírica Completa II*, Imprensa Nacional - Casa da Moeda,
Lisboa, 1994: 172)

O soneto desenvolve o contraste entre a beleza da natureza e a tristeza da despedida. Contudo é interessante recordar que o tema da despedida dos amantes, ao amanhecer, caracteriza as composições medievais, de origem provençal, as chamadas albas. Não só Camões cantou incomparavelmente a saudade, fê-lo também Camilo Pessanha em sonetos como:

*Tenho sonhos cruéis: n'alma doente
sinto um vago receio prematuro.
Vou a medo na aresta do futuro,
Embebido em saudades do presente...*

(Camilo Pessanha, *Clepsydra*, Relógio de Água Editores, Lisboa, 1995: 80)

Não é em vão que a produção poética de D. Dinis chega até nós em volume próprio, registado no catálogo da livraria de D. Duarte. Trata-se de um livro com um só autor, possivelmente já organizado por géneros. Aí estariam as *cantigas de amor*, talvez em primeiro lugar, seguidas das *cantigas de amigo* e, por fim, as *cantigas de escárnio e maldizer*. É um dos autores representado nos Cancioneiros com maior número de

composições. Se há no seu discurso muitas das fórmulas e expressões da poesia do seu tempo, tal facto não desmerece em nada o poeta porque a ideia de originalidade não fazia parte desta literatura. Apesar disso encontramos nela elementos próprios e originais. A voz feminina que assume o discurso nas *cantigas de amigo* revela uma relação homem-mulher mais próxima, mais natural que prova que o amor está para além de conveniências sociais. Quanto à linguagem, não tem obrigatoriamente de afastar o leitor moderno porque, mesmo sem grande contacto com a literatura medieval, ela é inteligível. Também encontramos nestas composições os tópicos que caracterizam muita da moderna poesia. Na verdade, os temas pouco ou nada mudam, ou melhor, muda a forma de os cantar. Cada época imprime neles a sua marca e só sobrevivem os melhores. Do talento de D. Dinis falaram dois poetas de referência, António Ferreira e Camões e, seis séculos depois, continuam a publicar-se estudos e edições dedicadas ao seu Cancioneiro. É incompreensível que tais estudos estejam afastados de um leque tão vasto de alunos.

CAPÍTULO 5

António Ferreira: Um Homem de Ontem e de Hoje

Ao dizer o trágico, não esconde o homem o desejo de o superar; um canto, ou uma promessa de um canto, atravessa, afinal, a tragédia. Imprevisível é a humana aventura onde tudo isto se dá...

José Pedro Serra, *Pensar o Trágico*, 2006

Embora não nos seja possível, literariamente falando, estabelecer um paralelismo entre D. João III e D. Dinis, às instituições do rei Piedoso devemos o apoio ao cultivo das línguas clássicas. Os modelos gregos e latinos foram, então, objecto de traduções, estudos e imitações. Todas as artes do discurso floresceram e a língua, particularmente, aperfeiçoou-se e enriqueceu-se nesse contacto.

Não podemos deixar de falar no papel desempenhado pela Universidade de Coimbra onde se vivia um exaltado fervor humanístico que permite o conhecimento de uma grande parte, ainda desconhecida, dos dramaturgos romanos e também dos tragediógrafos gregos. As representações tornam-se uma prática habitual e o teatro assume funções simultaneamente lúdicas e pedagógicas tão importantes que, em 1546, D. João III determina a obrigatoriedade de nela se fazerem representações teatrais. Não surpreende, pois, que a inspiração de António Ferreira se alimente com o contacto de autores de tragédias novilatinas: George Buchanan, fundador do Colégio das Artes,

considerado o mestre dramático da Pléiade, autor de várias tragédias, reconhecido professor em Coimbra, Bordéus, Paris e Cambridge representa um marco importante nas origens do teatro moderno europeu; Guillaume de Guérente e os portugueses André de Gouveia e Diogo de Teive. (cf. Pinto de Castro, 1995: 1054-1057).

Teive é o autor da tragédia *Ioannes Princeps* profundamente influenciada pelos autores clássicos, especialmente os latinos. Há na obra reminiscências de Virgílio, Horácio, Ovídio ou Lucrécio, mas o grande modelo é Séneca. A pureza do estilo clássico está, durante todo o Renascimento, imbuída de marcas senequianas visíveis no tom retórico e no cariz moralizante de influência estoica, tão comum naquele período. A justificação encontramos-na no facto de a produção trágica de Séneca ter sido compilada ao longo da Idade Média pelo que as suas tragédias estavam profusamente divulgadas.

A produção dramática do humanismo renascentista não se pode abordar colocando de parte os modelos clássicos. António Ferreira bem pode considerar-se o nosso grande representante do espírito classicista e humanista, um dos mais relevantes doutrinários do Renascimento português, o discípulo confesso de Sá de Miranda, responsável pela introdução em Portugal de muitas das formas do Renascimento. As mesmas afinidades culturais também o aproximaram de Diogo Bernardes e de João Rodrigues de Sá e Meneses, este último tradutor de Ovídio e Tibulo. Em suma, em Ferreira conjugam-se uma formação latina e grega, tal como nos grandes humanistas da época.

Uma inclinação pessoal, uma afinidade particular, por si não justificam a escolha de um autor e de uma obra, a menos que autor e obra sejam, neste caso, o vivo testemunho de um período áureo da literatura europeia – o Renascimento, que por sua vez procura inspiração nas nossas raízes culturais e civilizacionais que são latinas e gregas. Com o estudo da Antiguidade, a literatura europeia não se tornou antiga; pelo contrário renovou-se no contacto com novas formas e no aprofundamento de velhos temas. O modo como hoje escrevemos deve-se, em parte, à rica tradição do estilo clássico que chega à literatura europeia ocidental durante o Renascimento. Na verdade, muito daquilo que somos é, em certos aspectos, um prolongamento do mundo grego e romano. Evidentemente não em todos os domínios do saber, mas no das artes, em particular no da literatura, é-o totalmente porque aos gregos devemos a criação de quase todos os géneros literários: a comédia, a tragédia, a epopeia, a novela. O mesmo é dizer que o presente, em literatura, é herdeiro de um passado que, embora deva ser olhado sem saudosismo, define a nossa identidade, faz parte do nosso património estético-

-literário e é através dele que nos afirmamos culturalmente. Também pesou na nossa escolha toda uma extensa produção artística europeia que celebra a morte trágica de Inês de Castro em poemas, romances, novelas, óperas e pinturas e se estende desde o século XVI ao século XXI. É Nuno Júdice, em “Pedro e Inês”, quem nos relembra que o mito permanece vivo:

*Desfizeram-se as estrelas num azul de queixa
Choraram nebulosas nos fios do crepúsculo.*

*Para onde fogem os amantes mortos? Em que
eternidade repousam os cansados corpos?*

(Nuno Júdice, 2001: 28)

E continua expressivamente a ser fonte de inspiração literária em “Pedro, Lembrando Inês”. O Amor é, nas almas eleitas para o sentirem, uma revelação:

*Em quem pensar, agora, senão em ti? Tu, que
me esvaziaste de coisas incertas, e trouxeste a
manhã da minha noite. É verdade que te podia
dizer: “ Como é mais fácil deixar que as coisas
não mudem, sermos o que sempre fomos, mudarmos
apenas dentro de nós próprios?” Mas ensinaste-me
a sermos dois; ...*

(*ibid.*: 42)

Sem referir as inúmeras peças de teatro, só em Itália mais de uma centena, que recriam o mito poético. A Suzanne Cornil devemos um pormenorizado estudo, datado dos anos cinquenta, onde se podem colher todas estas inúmeras referências.

Se com D. Dinis estivemos presentes no panorama europeu através da sua riquíssima produção poética, da qual resulta uma evidente valorização da poesia autóctone, com António Ferreira e a sua obra-prima *Castro* deparamo-nos com um autor que conhecia na perfeição não só as regras do código aristotélico-horaciano como os

modelos vindos de uma tradição prestigiada. Assim, na prática de cada género imitou códigos firmes e modelos fundamentais: na comédia segue o exemplo de Plauto, Terêncio e do seu contemporâneo Sá de Miranda, ao qual tece elogiosas palavras e, dos mestres da tragédia antiga, recebe influência de Séneca. Aliás, Séneca é imitado um pouco por toda a Europa. À Itália do século XVI seguiu-se a França e depois a Inglaterra. No entanto, acresce dizer que *embora faça uso do jogo verbal que os tratados de retórica recomendavam, a Castro, na sua edição definitiva, tem merecido ser considerada pelos críticos de todos os tempos como inspirada directamente nos moldes clássicos da tragédia grega* (Castro Soares, 1996: 162). Por exemplo, de marcada influência clássica é o número reduzido de personagens em cena e o elevado estatuto social dos intervenientes. Todavia, o traço mais caracteristicamente helénico da *Castro* encontra-se na presença do Coro, constituído pelas “moças de Coimbra”. À semelhança das tragédias greco-latinas corresponde ao elemento de natureza social mais humilde, embora engrandecido socialmente através do seu carácter colectivo. Não importa, aqui, reflectir acerca da composição ou movimentação do Coro, tão somente destacar o facto de constituir o seu verdadeiro elemento lírico e rítmico que, com algumas adaptações, Ferreira transmite à *Castro*. Na essência, ele tem um papel muito próximo àquele que desempenha nas tragédias gregas e, à sua semelhança, também comenta os diálogos das personagens quer a meio ou no fim, através de prudentes advertências, comentários moralistas ou emotivas observações. O Coro é um dos elementos que melhor consubstanciam a simbiose profunda entre o lirismo e o drama. Por outro lado, liberta o autor de fazer consumir a tragédia em cena porque o decoro impedia de se assistir ao desenlace trágico. Não há assassinio nem sangue em cena. É pelo Coro que o espectador sabe da morte de Inês:

“Já morreu Dona Inês! Matou-a Amor”

(ActoV, cena III, v. 312)

Cabe destacar um aspecto anteriormente referido, que nos obriga a sobre ele tecer algumas considerações. Trata-se da questão da “imitação”. Esta não poderá ser confundida com cópia ou plágio mas tida como um processo criativo presidido por um desejo de emulação face ao modelo tomado. Em Ferreira significa a assunção de uma antiquíssima estirpe e a desejada integração numa corrente de *altos espíritos* (cf.

Almeida, 1997: 526). O dramaturgo, ao defender o convívio com os clássicos e a imitação, defende igualmente o gosto pela perfeição; pelo trabalho aturado; por uma procura de maturação e distanciamento crítico que só o tempo permite atingir.

A criação dramática, tal como outra manifestação estética, não é obra de um único autor mas de uma pluralidade de autores. Mesmo os criadores mais “fortes” estão sujeitos a influências. *Se os poetas mortos, como Eliot insistiu, constituíram os avanços específicos do conhecimento dos seus sucessores, tal conhecimento é ainda uma criação dos seus sucessores, construído pelos vivos para as necessidades dos vivos* (Borges, *apud* Bloom, 1991: 33).

Ferreira sente-se livre sem o ser totalmente. Não limpa na poeira do passado, remexe-a para aí encontrar o que procura, aquilo que melhor se adapta ao seu sentir, à sua inspiração, ao seu génio criativo. Em que consiste esta “poeira do passado” para António Ferreira? Onde estão as suas raízes mais profundas? Teremos de recuar ao século de Péricles, o século V a.C.. É nele que a tragédia encontra a sua mais elevada expressão literária. Os problemas que envolvem as relações dos homens com as divindades e dos homens com os seus semelhantes são apresentadas diante de milhares de espectadores, durante as grandes Dionísias (cf. Rocha Pereira, 2003: 390).

Até nós chegaram as obras dos três grandes tragediógrafos gregos: Ésquilo, Sófocles e Eurípedes. Toda a visão trágica está na dependência dos textos destes três autores. *Os Persas*, de Ésquilo; *Antígona*, de Sófocles ou *Medeia*, de Eurípedes constituem referências reconhecidamente fundadoras do modo de dizer o trágico. Não se afigura linear tarefa definir o que é a tragédia ou a noção de trágico. Deparamo-nos com a impossibilidade de encontrar uma resposta que satisfaça a generalidade dos especialistas na matéria porque a questão referente às origens do drama trágico é, desde a época da ciência alexandrina, um dos problemas mais difíceis e mais discutidos. As opiniões dos investigadores modernos divergem a partir da interpretação da *Poética* de Aristóteles.

O primeiro passo implica aceitar uma herança, uma tradição e reconhecê-la como tal. Uma vez que os termos não são actuais, para os explicar há que fazer todo um percurso histórico feito da revisitação de uma cultura que conforma a nossa – a grega. Só assim entenderemos esta tão poderosa mundividência que, ao longo dos tempos, sofreu reinterpretações e reinvenções múltiplas.

Apesar dos estudos críticos dos muitos pensadores e escritores modernos, como Corneille, Milton, Lessing ou Schiller, sobre o assunto, bem como a leitura e o

conhecimento que se tem das obras dos tragediógrafos anteriormente referidos, continuam a ser as reflexões vindas de Platão e Aristóteles que nos dão as explicações mais válidas, marco imprescindível para a compreensão da tragédia. A primeira definição sobre o assunto encontramos-la em Platão: *as matérias não podiam ser de pouca monta; as falas deviam ser apropriadas às circunstâncias, de modo a produzir “a combinação harmoniosa desses elementos entre si e de cada um deles com o todo”*; esta poesia “*imita homens entregues a acções forçadas ou voluntárias e que, em consequência de as terem praticado, pensam ser felizes ou infelizes, afligindo-se ou regozijando-se em todas essas circunstâncias* (ibid.: 2003: 394).

Todavia a definição que ocupa um lugar único na história da crítica literária, desde o Renascimento, chega-nos através de Aristóteles na *Poética*. É precisamente aqui que encontramos termos alvo de discussão e polémica: *mimesis* – vulgarmente tido por imitação; *eleos kai phobos* – comiseração e temor; e principalmente *katharsis* – purificação ou purgação (ibid.: 2003: 395).

Ao longo dos séculos, a *Poética* de Aristóteles foi objecto das mais indiscriminadas e ilegítimas leituras. Algumas tornaram-se tão significativas e decisivas como a mais respeitadora das interpretações do texto original. Partindo de Aristóteles, os neoclássicos renascentistas estabeleceram determinadas regras. Assim surge a polémica regra das três unidades: acção, tempo e lugar, mais tarde objecto de fúria por parte da crítica romântica. Na *Poética*, apenas a unidade de acção se encontra enunciada com clareza, acerca dos requisitos de tempo e lugar somente algumas referências pouco explícitas, no âmbito da tragédia. Aristóteles não tem por objectivo formular uma teoria à volta do trágico, apesar das reflexões que tece ao longo da sua análise sobre poesia trágica. Estas referências, apesar de não constituírem propriamente normas a seguir, mas antes corresponderem ao resultado de uma longa e aturada reflexão, estão na base dos preceitos doutrinários dos teóricos italianos do século XVI e vão conduzir rapidamente à imposição das tão conhecidas regras (cf. Aguiar e Silva, 1962: 116-117).

Se não é uma obediência cega a um conjunto de normas que transforma uma obra em obra-prima, por esta ser possível quer no respeito pelas regras clássicas quer fora delas, disso é exemplo *Frei Luís de Sousa*, de Garrett, não menos verdadeiro é o facto de que aceitar ou respeitar regras, normas ou limites não inibe forçosamente o génio criador porque a liberdade implica, necessariamente, o respeito por convenções. Aceitá-las implica crer que *através delas se pode alcançar a beleza e criar uma obra*

perfeita; implicam o reconhecimento do valor exemplar de determinados autores e de determinadas obras (ibid.:1962:114).

Nunca se é inteiramente livre. O homem está sempre inserido em situações concretas, no seio de forças e de influências igualmente concretas. As regras só se tornam limitadoras se permanecerem exteriores ao trabalho daquele que cria, quando deviam constituir elementos naturais da criação literária. Dito de outro modo, tomando novamente o exemplo de *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, inegavelmente uma obra-prima do Romantismo português, tal só foi possível pelo conhecimento profundo que o escritor tinha das regras da tragédia clássica. Muito do gozo da leitura deste drama romântico resulta das imensas marcas clássicas. Mas ouçamos o seu autor, na Memória lida em conferência no Conservatório Real de Lisboa: *Contento-me para a minha obra com o título modesto de drama: só peço que a não julguem pelas leis que regem, ou devem reger, essa composição de forma e índole nova; porque a minha, se na forma desmerece da categoria, pela índole há-de ficar pertencendo sempre ao antigo género trágico*. Garrett sabia bem de que falava. Em *Frei Luís de Sousa*, todas as personagens sofrem acontecimentos para os quais não contribuíram. Por isso constitui esta obra uma verdadeira tragédia do destino. Na *Castro*, o conflito é trágico porque não se apresenta solúvel senão pela morte de um dos participantes. A fatalidade está no facto de, morta Dona Constança, o amor entre Pedro e Inês continuar a ser socialmente proibido e amaldiçoado.

Na verdade, o conhecimento daquilo que verdadeiramente constitui uma tragédia clássica adquirimo-lo com Ferreira. Este saber é imprescindível para o entendimento e o estudo de outros textos dramáticos que surgem posteriormente. Garrett e o seu *Frei Luís de Sousa* são apenas um exemplo, entre muitos, que só beneficiam com um estudo prévio da tragédia de Ferreira. Quase ousaríamos afirmar que sem o conhecimento da *Castro* não se atinge a essência de *Frei Luís de Sousa*. Há todo um conjunto de saberes, importantíssimos para o entendimento daquilo que é um texto dramático, que se encontram junto de obras matriciais, das quais depende a visão de obras cronologicamente posteriores.

Que o género dramático sempre foi pouco cultivado e querido dos portugueses? É possível, mas não pode justificar este absurdo afastamento de algo de decisivo para a compreensão da nossa condição, do nosso desejo de querer saber, de querer ver, de procurar a nossa face mais apolínea. Ao longo do século XIX, alguns dos nomes mais proeminentes da nossa literatura, de Garrett a Eça de Queirós, questionaram não tanto a

existência de um teatro português como a capacidade dos autores portugueses para a criação dramática. No prefácio do *Auto de Gil Vicente*, em 1838, Garrett referiu-se à *esterilidade* e à *negação para o teatro* por parte dos portugueses. Mais tarde, Eça, em 1871 nas *Farpas*, diz sermos desprovidos de *génio dramático* e Fialho de Almeida considera-nos literariamente incapacitados para o poder de concisão e análise que o género dramático exige. A verdade, porém, é que o teatro, embora descontinuo no tempo, existe. Contudo, acaba por nos dar uma imagem fragmentada.

Mas regressemos à *Castro* e a António Ferreira. Pode esta inquieta herança, resultado de uma meticulosa selecção de acontecimentos, que há muito haviam ascendido ao plano do lendário, dizer alguma coisa a um aluno dos nossos dias sem que o seu estudo caia necessariamente no enfadonho e rotineiro? Cremos firmemente que sim. É possível ler a tragédia como ponto de apoio para um diálogo com o presente, com a actualidade porque nela se entrelaçam sentidos que podem contribuir para a compreensão da nossa condição.

Os grandes textos como a *Castro* revelam a sua grandeza na forma rica e reiterada com que caminham pelo tempo, sempre abertos a novos olhares e novos sentidos. Como justificar esta sobrevivência, o perdurar deste mito tão presente na acção da tragédia? A resposta encontra-se na importância que na tragédia adquirem a ordenação e correlação dos factos. À importância da acção acresce a dos caracteres. É justamente na acção que o homem se manifesta, quando procura soluções, procede a escolhas ou toma decisões. Daí que a acção se torne num dos requisitos básicos para a correcta composição de uma tragédia. Por esse motivo, o cânone relativo à unidade de acção revela um preceito expresso por Aristóteles. Também percebemos porque os comentadores do Renascimento, embora de forma abusiva mas não infundamentada, estabeleceram a tão criticada lei das três unidades, já por nós referida: as unidades de tempo e lugar assentam numa convenção (cf. Serra, 2006: 143-147). O que não significa tomá-las por incoerentes.

O Classicismo viu nas unidades instrumentos ideais: uma acção que se desenvolve à volta de uma intriga principal, da qual dependem intrigas acessórias; esta acção desenrola-se num período de tempo cujo limite corresponde a vinte e quatro horas; decorre no lugar único figurado pela decoração cénica (cf. Aguiar e Silva, 1962: 117).

Quando António Ferreira escolhe para tema da sua obra um episódio da história nacional – o da morte de Inês de Castro – tomava como assunto um acontecimento

trágico, como o é sempre que está em causa uma morte inesperada que não ocorre por motivos naturais, antes premeditados, que permanecera muito vivo na tradição transmitida oralmente. Às circunstâncias desses trágicos acontecimentos dedicara Fernão Lopes os capítulos vinte e sete a trinta e um da *Crónica de D. Pedro I*. Também está presente em Garcia de Resende, nas *Trovas à morte de D. Inês de Castro* publicadas no seu *Cancioneiro*; em Rui de Pina que não descuro o tema; na *Visão* de Anrique da Mota e n' *Os Lusíadas* de Camões, que lhe dedicou um belíssimo episódio lírico no Canto III. Portanto, quando o tema chega às mãos de Ferreira já tinha uma longa tradição que o transformara de brevíssima lenda em mito. É este carácter mítico que Ferreira soube aproveitar de forma magistral, sobretudo no texto definitivo, transformando-se na conta de um rosário que chega até nós.

Lançar mão destes textos é reconhecer que algo de decisivo para a compreensão do homem se vislumbra neles. A *Castro* é um texto capaz de nos inquietar porque nele se questionam eternas preocupações que, ainda hoje, conformam o cidadão comum: o prazer e a dor; a liberdade e a opressão; o amor e o ódio; a vida e a morte. Ferreira concilia harmoniosamente uma contida densidade trágica com um lirismo profundo; reduz o número das personagens distinguindo o protagonista das personagens secundárias; respeita com inteligente liberdade a regra das três unidades; recorre ao Coro com hábil sensibilidade, ao fazer dele uma personagem participante; organiza uma estrutura equilibrada que, em crescendo, vai adensar o clima trágico até atingir o clímax.

É em língua portuguesa, e não em latim como era comum aos seus modelos mais próximos, que a heroína trava um debate heróico pela defesa do seu sentir e da sua vida, com recurso a um expressivo discurso que reflecte uma avassaladora paixão:

Riso, prazer, brandura n'alma tenho.

(Acto I, cena I, v.20)

(...) *O Infante D. Pedro,*
Meu doce amor, minha esperança e honra.

(Acto I, cena I, v.49-50)

Cós olhos lhe acendi no peito fogo,

O amor de Inês por Pedro é um amor na flor da idade e constitui um tópico literário desde Petrarca. Por outro lado, a expressão do amor romanesco tem as suas raízes na epopeia homérica, tal como na *Commedia* de Dante, esta bem mais próxima de nós. A expressão amorosa do Renascimento encontramos-a também nos romances e novelas de cavalaria, mas é sobretudo a Petrarca que devemos uma nova dimensão amorosa. Desde então, a temática inspirada no amor espalha-se por toda a lírica e consagra-se como verdadeiro pulsar da alma humana.

Em Portugal, a expressão literária amorosa é antiga e profunda. Basta lembrar D. Dinis e toda a poesia trovadoresca. Quanto a Bernardim Ribeiro, a sua obra tem quase exclusivamente um tema – o Amor. Nele as paixões são quase todas infelizes e trágicas. Perspectiva diferente apresentam Dante, Petrarca e Camões. Tomando como ponto de partida a fragilidade e miséria do amor terreno, elevam-se à interpretação mística ou platónica do amor. De notar que em Camões se regista um conflito entre o desejo carnal e o ideal do amor desinteressado.

Quanto ao texto dramático, não foi este alheio ao relevo dado ao tema. Se pensarmos em Gil Vicente, o *último representante da Arte da Idade-Média, o último astro que se apaga antes de a claridade da Renascença vir inundar a Terra* (Saraiva, 1990: 147) e nos seus autos cavaleirescos como o *Amadis de Gaula*, *D. Duardos*, a *Comédia do Viúvo* que não são mais que encenações de episódios sentimentais cavaleirescos, aliás muito comuns nas cortes da Europa de então, damos-nos conta da perenidade do tópico. Na verdade, é em *D. Duardos* que encontramos o mais expressivo lirismo dentro dos padrões do amor cortês.

Por outro lado, há a considerar farsas como *Auto da Índia* ou *Velho da Horta*, nas quais episódios cómicos da vida das personagens servem para ilustrar o adultério, histórias atrevidas ou paixões serôdias.

Quando chegamos à *Castro* de António Ferreira deparamo-nos com um género privilegiado para a expressão do amor, mas não podemos esquecer que Ferreira é simultaneamente tragediógrafo e poeta lírico e os seus códigos perfilham a contenção, a sublimidade e o lirismo da linguagem. Por isso despreza a sequência cronológica dos factos, tal como a História os havia fixado, pelo que nada da biografia de Inês aparece

na obra. Depois “limpou” a história de todos os pormenores, de modo a desprezar o supérfluo e reduzir ao essencial a carga lírica e dramática que resultava do confronto entre “os direitos” do coração e a razão de Estado. Nada disto é alheio à expressão do trágico que, para além de um discurso no qual emerge uma reflexão sobre o homem, requer efusões sentimentais ou emoções avassaladoras. É Eurípedes que traz a paixão amorosa para a cena, abrindo as portas ao debate psicológico.

Mais do que nunca a contemporaneidade exige a reflexão sob pena de, e pensamos concretamente nos nossos alunos, mas também no papel da escola e dos professores, sermos cúmplices na formação de seres amorfos. Esta reflexão pode ser feita através do trágico porque se ele não nos traz respostas pelo menos exige um inquietante questionamento. Tenhamos muito presente que o hoje é apenas o elo que une de forma incessante o ontem ao amanhã, pelo que o texto dramático só por manifesto desconhecimento pode ser tomado por um “dinossauro” sem lugar na sociedade do digital. Não nos cansamos de o dizer, indo ao encontro de um passado valioso compreende-se melhor o presente.

A *Castro* permite reflectir acerca da nossa condição, do nosso destino, o quão frágil é a existência, que nada é definitivo e seguro, como tudo é efémero. Em suma, como o trágico está mais presente na nossa vida do que aquilo que cremos. Na verdade, muita da educação e sobretudo da visão que temos do mundo resulta das narrativas – tomamos o termo narrativa em *latu sensu* – com as quais contactamos. Com isto pretendemos apenas dizer que há obras cuja leitura não nos assegura nem a felicidade nem um futuro promissor, ao contrário, às vezes tornam-nos mesmo infelizes e mais sensíveis, porém mais exigentes, mais críticos e menos manipuláveis porque nos abrem horizontes e estimulam o juízo crítico. Por isso se torna tão importante aquilo que se dá a ler. Daí decorre, de modo evidente, uma maior responsabilidade na escolha dos conteúdos curriculares.

É interessante saber que a *Castro* surge dentro de uma tradição cuja génese remonta às representações cénicas dos estudantes do Colégio de Santa Cruz, em Coimbra. É de crer que em Coimbra, tal como noutros meios universitários europeus, deveria ser habitual a representação de peças latinas originais. Aduzimos estes pormenores porque, à semelhança daquilo que ocorria no passado, do mesmo modo podemos aproximar os nossos alunos da dramaturgia enquanto lugar privilegiado de aprendizagem.

O texto dramático é uma parte integral da civilização e uma parte da história contemporânea porque desde sempre houve no homem uma necessidade lúdica, uma necessidade de representação, de mimese que lhe é congénita e que está na origem do teatro. É mais do que um espelho da civilização, implica uma visão do mundo, uma filosofia, uma força vital, talvez pelo lado mágico que encerra em si. São textos que suscitam forças ocultas que desconhecemos em nós e que, não poucas vezes, tememos. Colocar o aluno perante este tipo de exercício é necessário, dado que o obriga a pensar e o conduz à reflexão. Tudo o que é importante merece sempre a reflexão crítica. O texto dramático não constitui excepção e deve ser tomado como recurso de acção cultural, pela vastidão do seu espaço de indeterminação, um espaço feito de mistério, um terreno que permite o questionamento. São textos que não se esgotam na aparência da sua “clássica perfeição”. Estão ligados a questões essenciais da vida pessoal e colectiva.

Por exemplo, a figura de Afonso IV, que tem nas suas mãos a resolução do conflito trágico, não só confere vigor ao debate dialéctico como revela uma dupla imagem. Ele não é somente o rei, aquele sobre cujos ombros recai o exercício do poder,

*Ó ceptro rico, a quem te não conhece,
Como és fermoso e belo! E quem soubesse
Bem quão diferente és do que prometes.”*

(Acto II, Cena I, v.1-3)

também é pai, avô, homem. Daí o ser dividido entre sentimentos distintos e a responsabilidade que lhe confere o seu ofício, forçosamente ligado ao exercício do poder, da justiça e do bem comum.

*Matar injustamente é gram crueza;
Socorrer a mal público é piedade”*

(Acto II, Cena II, v.181-182)

Esta é, talvez, a personagem mais dramática da obra. Preocupado porque vê o Infante

De todo contra mim determinado,

Duro a meus rogos, mais duro aos mandados.

(Acto II, Cena I, v. 49-50)

Toma a irreverência de D. Pedro por castigo dos seus próprios erros:

*Duro remédio! Quanto melhor fora
Amor e obediência! Meus pecados
Quão gravemente sobre mim caíram!*

(*ibid.*: v.57-59)

Surge hesitante, perdoa a Inês e revela o seu lado mais humano porque

*Não pode o meu espirito consentir
Em crueza tamanha.*

(Acto IV, Cena II, v.218-219)

Para logo a seguir permitir a sua morte:

*Eu não mando nem vedo. Deus o julgue.
Vós outros o fazei, se vos parece
Justiça assi matar quem não tem culpa”*

(Acto IV, Cena II, v.284-286)

Este homem em conflito consigo próprio, o desnudar de alma, visível na acção do rei, permite um permanente questionamento repleto de actualidade. Por outro lado, não se trata apenas de a expressão do trágico possibilitar a interrogação permanente, mas de aí encontrarmos o desconcerto, o excesso emocional, uma espécie de tempestade permanente que se vai desenrolando diante dos nossos olhos. Na sua essência isto é um

relato do mundo que pouco a pouco se vai construindo. Mais uma vez o futuro está na dependência do passado. *Não foi por acaso que Anouilh reescreveu Antígona; ou Cocteau A Máquina Infernal e Sartre As Troianas. Não foi por acaso que aqui em Portugal António Sérgio escreveu uma Antígona; assim como António Pedro; e não devemos esquecer que Bernardo Santareno escreveu O Édipo de Alfama* (Barata, 1988: 117).

O texto dramático nunca está definitivamente completo, nunca está fechado em si mesmo porque, acima de tudo, se define pela presença do texto literário que aí se revela, perturbando-o com a sua poesia, com a sua verdade.

Há na *Castro* um verdadeiro manancial de informações que permitem percorrer um caminho próprio. Qual? O de cada um! Mas este caminho não é feito de facilidade. Talvez resida aqui, infelizmente, a justificação para o afastamento da obra do currículo escolar. Num artigo do jornal *Público*, datado de 21 de Junho de 2007, Helena Matos respondia a Rui Tavares a propósito da utilidade da obra literária (...) *é um conceito muito pobre para dar conta da multiplicidade de sentimentos e saberes que essas obras provocaram em quem as leu. A nossa relação com os livros e aquilo que neles procuramos muda. Mas está longe de funcionar como um simples reflexo da forma como se organiza o poder e muito particularmente do funcionamento da economia.*

Que futuro laboral espera o aluno oriundo de camadas sociais pouco letradas e que, no final da escolaridade obrigatória, não é capaz de compreender um parágrafo de três linhas? Que poderá aprender sobre a complexidade do mundo e da sua própria essência quem não conta com a luz das palavras escritas? Só a experiência estética transforma o não vivido em memória pessoal.

O contacto com a *Castro* acompanhar-nos-á ao longo da vida e, à medida que o tempo flui, percebemos que nos transmitiu saberes que não havíamos suspeitado nas primeiras leituras. Por exemplo, é possível ver na morte da *Castro* a expressão de um repúdio por tudo o que se revela transgressor à ordem estabelecida, à “normalidade”. De recordar que Inês começou por ser desterrada para o castelo de Albuquerque, localidade castelhana próxima da fronteira portuguesa. Pretendia-se com o seu afastamento não só separar os amantes, mas reduzir toda a situação ao silêncio. As paixões avassaladoras, a vontade perturbada ou a loucura foram, ao longo dos tempos, motivo de afastamento, exílio e encerramento dos sujeitos, *a luta que a partir daí se instala, se for bem levada deverá conduzir a vontade recta à vitória, e a vontade perturbada à submissão e à renúncia* (Michel Foucault, 2004: 122). O despotismo paterno, a tirania familiar, mas

sobretudo o poder arbitrário estiveram na origem de miríades de vítimas que, pelo facto de serem afastadas da família e do seu meio, passavam a constituir cidadãos sem direitos, logo sujeitos à arbitrariedade. O fim último consistia em levar o indivíduo a encontrar o caminho tranquilo das virtudes tradicionais. Afinal todo um processo de oposição, luta e dominação. A *Castro* não foi sujeita aos horrores de um encerramento permanente porque se considerou que o seu aniquilamento teria forçosamente de ir mais longe. Tornara-se uma exigência em nome da ordem social visto que o povo murmurava acerca do mau exemplo dado pelo comportamento do príncipe como sucessor da coroa. A mesma ordem social que legitima, agora no século XIX, a instauração de grandes estruturas de natureza psiquiátrica *justificadas pela maravilhosa harmonia entre as exigências da ordem social que pedia protecção contra a desordem dos loucos* (*ibid.*: 126).

Estará o estudo da *Castro* e de António Ferreira condenado ao olvido? Se está na profunda natureza do homem, durará quanto o homem durar. É em situações agónicas, como as que vivemos, que devemos ir ao seu encontro, dando-a a ler, reflectindo com ela e a partir dela.

Talvez os termos tragédia e trágico nos pareçam distantes, longínquos, pertença de um passado que por tão afastado nada pode dizer-nos hoje. Quão equivocados estão aqueles que assim pensam. Porque, embora António Ferreira recorra de forma persistente aos modelos clássicos e seja visível a influência dos seus contemporâneos, estes funcionam como fermento que permite uma recriação cheia de vida nova. Só desta forma se justifica a perenidade da *Castro*, se pensarmos na imensa produção vítima implacável das leis de Cronos. Ela é uma tentativa feliz para ressuscitar a tragédia grega, permanece como uma das obras-primas literárias do Renascimento e está na génese de toda a literatura consagrada aos amores trágicos de Pedro e Inês, cujos ecos são visíveis até nós. Sem essa capacidade de provocar novas leituras e interpretações tal não seria possível de constatar.

CAPÍTULO 6

Antero de Quental: *Uma pérola [...] única no tesouro da poesia universal*

Antero era o mais rijo elo de fino ouro, que prendia Portugal ao mundo do pensamento. Ora uma nação só vive porque pensa e pelo que pensa.

Eça de Queirós, in “*Um génio que era um santo*”

Recentemente, em 2001, as Publicações Dom Quixote reuniram toda a poesia de Antero de Quental num único volume intitulado *Poesia Completa 1842 – 1891*. Na nota de edição, a preferência justifica-se como *um ponto de partida para o itinerário pessoal daqueles que desejarem descobrir e estudar a poesia ou a figura de Antero de Quental*, convictos de que *a publicação deste livro possa contribuir para que sejam cada vez mais*. Ou seja, em 2001 uma editora lança no mercado um livro de um autor cuja morte ocorreu há mais de cem anos e espera vendê-lo, se não bem, pelo menos razoavelmente porque, sejamos claros, o mercado editorial não se compadece com devaneios editoriais.

Contrariamente, o Ministério da Educação, entidade que superiormente delibera acerca do currículo escolar, afasta o poeta dos programas de Português, prescinde de um autor de comprovada qualidade intelectual que pensou, ou melhor, repensou as “eternas questões”: o que é a Realidade, o Ser, o Universo, Deus, o Absoluto, o Bem, o Mal. Interrogações que continuam a inquietar o homem e também um jovem de hoje.

Pela modernidade do seu pensamento continua tão próximo de nós e é tão importante dá-lo a conhecer. Mas igualmente por conduzir os jovens estudantes à reflexão, ao tal “mundo do pensamento” de que nos fala a citação queirosiana. Prová-lo vai ser o objectivo que nos propomos no texto que se segue.

É raro que quem se aproxime de Antero, mesmo que fruto de uma casual leitura, não fique seduzido e não termine por redescobri-lo, mais tarde, muitas vezes noutros autores de quem ele foi o precursor.

Frequentemente a justificação para o seu afastamento surge por se considerar Antero como um filósofo pura e simplesmente, argumento que, aliás, tem sido abusivamente aduzido para justificar o seu afastamento. Se olharmos com demorada atenção o discurso iluminador de Eduardo Lourenço imediatamente nos damos conta da fragilidade desta argumentação. Afirma o crítico que o poeta não pode ser considerado um filósofo, pelo menos *naquele espaço onde figuram Platão, Aristóteles, S. Tomás, Descartes, Kant, Hegel ou Heidegger*. A justificação resulta de uma evidência, se assim podemos chamar-lhe, que se prende com a *não – autonomia* da tradição cultural portuguesa ou mesmo *subalternização*. O crítico vai mais longe e afirma que *o pathos filosófico nunca alcançou, entre nós, a possibilidade de se transformar num domínio de reflexão autónomo* porque *entre nós, o especulativo em si nunca foi popular senão como discurso nobre da Crença*. Estas últimas palavras parecem recordar-nos mitos nacionais como o Sebastianismo. Uma espécie de *huis clos* que desemboca no vazio, no nada. Pelo que, *poucos itinerários espirituais o mostrarão tão bem como o do poeta-filósofo cujo escopo último foi menos o de constituir ou imaginar um sistema de ideias autónomo do que substituir por uma crença nova aquilo que ele vivera – ou supôs viver – como crença perdida*. Para terminar dizendo que Antero foi vítima da *nossa particular circunstância cultural* (Colóquio/Letras, nº 123/124, Jan.-Jun. 1992: 160).

É interessante verificar que Joel Serrão, num estudo levado a cabo sobre as anterianas *Tendências Gerais da Filosofia na segunda Metade do século XIX*, intitulado “Em busca do Contexto do Último Escrito Filosófico Anteriano”, lamenta que o poeta não nos tenha deixado uma exposição “clara e cabal” de um sistema filosófico que, na sua opinião, Antero tinha, mas apenas esboçou. O que vai, de certo modo, ao encontro do pensamento do poeta, pois em carta datada de 12 de Novembro de 1886, dizia a Fernando Leal *Quanto aos meus sonetos (...) meti neles o melhor da minha Filosofia, à espera do dia em que a possa desenvolver largamente e em boa prosa* (apud Couto

Soares, 1992: 370). Poderemos dizer, por isso, que ficou aquém? Tal como Mário de Sá Carneiro quando nos diz:

*Num ímpeto difuso de quebranto,
Tudo encetei e nada possuí...
Hoje, de mim, só resta o desencanto
(...)*

(Sá Carneiro, “Quase”, in *Poesias*, 1979:63)

Ou que não chegou a cumprir um desejo a si próprio prometido? A resposta encontrámo-la junto de Henrique das Neves, em artigo dirigido a Anselmo de Andrade: *Em Julho de 1888 fui visitar Antero (...) lia Virgílio e Catulo nos originais! E parecendo-me entrever nesta leitura o refugir do seu espírito da agitação do mundo moderno emendou-me a interpretação que lhe fiz, afirmando-me que estava ainda na vida moderna...moderníssima...mais do que isso, porque estava na vida ainda por vir.* (Bruno Carreiro, 1981:205)

Não pretendemos negar a complexidade do pensamento de Antero ou a subjectividade do seu sentir, mas não se pode aceitar que a dita “complexidade” possa justificar o injustificável. Dito de outro modo, trata-se de saber o que pretendemos que os nossos alunos saibam, ou melhor, até onde queremos que eles sejam capazes de chegar e através de que textos esse percurso se pode realizar. Quais são, afinal, os “companheiros de viagem” que desejamos para eles.

Permitam-nos voltar novamente a esta recente edição das Publicações Dom Quixote, mas agora ao seu prefácio porque sentimos, tal como Fernando Pinto do Amaral, que *há nomes que se fixam na História da Literatura e nela permanecem ao longo do tempo*. Prova-o o facto de que, decorridos mais de cem anos sobre o trágico desaparecimento de Antero, à volta da sua vida e obra se sucedem colóquios, conferências e a sua bibliografia passiva sofre um aumento muitíssimo considerável.

A genialidade do poeta prende-se não só com a obra em verso *sem precedentes, uma pérola de criação desconhecida, única no grande tesouro da poesia universal* (Eça de Queirós, 1923: 383), mas também com os artigos que ia publicando em jornais e revistas da época. A isso haveria que acrescentar os ensaios de crítica literária, social, política e filosófica que sempre o colocaram na vanguarda do pensamento e das

correntes literárias e filosóficas da Europa do seu tempo, pelo que disse de novo e pelo que de novo criou.

Muito recentemente, Ana Maria Martins acaba de atribuir a Antero a autoria de sete recensões críticas, que se encontram impressas nas contracapas da *Revista Ocidental* de que foi fundador com Jaime Batalha Reis. Para isso baseia-se na carta do poeta dirigida a Cândido de Figueiredo, datada de 3 de Maio de 1881. Nela, ao referir-se à sua colaboração na *Revista Ocidental* diz Antero: *por me achar já doente, só redigi algumas notícias bibliográficas*. Até ao presente apenas se conheciam duas, ou melhor, era considerado ponto assente que a colaboração de Antero se resumia a apenas duas “notícias bibliográficas”: *Da reorganização Social – Aos Trabalhadores e Proletários*, por João Bonança e *O Japão; Estudos e Impressões de Viagem*, por Pedro Gastão Mesnier. Outra carta, agora de Batalha Reis para Sampaio Bruno, a propósito da colaboração de Antero, refere que *se entretinha a revisitar em breves linhas os livros que nos mandam*. O trabalho de Ana Maria Martins é, sob todos os aspectos, valiosíssimo na medida em que revela aos estudiosos de Antero e ao público interessado textos que constituem, para usar as palavras da autora, *verdadeiras pérolas de mordacidade, irreverência e imensa ironia* (Almeida Martins, 2008: 11-22).

Ora, é precisamente esse espírito irreverente, de uma certa rebeldia, de um constante inconformismo, que o transformara em mestre incontestado do grupo à sua volta formado nos tempos de Coimbra, que também o aproxima dos jovens alunos de hoje. Apesar de não pretendermos justificar a sua obra à luz da sua vida, postura já considerada ultrapassada, não podemos deixar de sentir fascínio por uma personalidade tão cativante. Vem-nos à memória o Antero que exige o direito à palavra, que nada nem ninguém detém quando está em jogo a liberdade de expressão. E fá-lo através de manifestos que são verdadeiras páginas de literatura.

Depois da revolução francesa nada permanecera igual. Amargamente se tinha queixado Bocage de que os ventos da liberdade demoravam a chegar à pátria:

*Liberdade, onde estás? Quem te demora?
Quem faz que o teu influxo em nós caia?
Porque (triste de mim!) porque não raia
Já na esfera de Lísia a tua aurora?*

(Bocage, *Sonetos*, 1999: 136)

Porém, instalara-se uma fissura no pensamento à qual não ficara indiferente a chamada Geração de 70 que, em Portugal, levou a cabo uma verdadeira revolução cultural. Quando nos referimos à Geração de 70 pretendemos nomear sobretudo Antero, Eça e Oliveira Martins. A importância destes intelectuais é inestimável pela influência exercida nos contemporâneos, pela qualidade das reflexões levadas a cabo, pelo brilho de uma prosa e poesia que, ainda hoje, nos surpreendem e convidam à reflexão. Unia-os a mesma utopia, o mesmo ideal, que, apesar de não ter sido historicamente atingido, não retira qualquer valor aos seus representantes.

A Comuna de Paris havia despertado nos intelectuais portugueses a ideia de que era possível rasgar horizontes. Agora chegavam novos ventos da Europa *pelos caminhos de ferro que tinham aberto a Península, rompiam cada dia, descendo de França e da Alemanha (através da França), torrentes de coisas novas, ideias, sistemas, estéticas, formas, sentimentos, interesses humanitários (...). Cada manhã trazia a sua revelação como um sol que fosse novo. Era Michelet que surgia, e Hegel, Vico, e Proudhon (...) e Poe, e Heine, e creio que já Darwin, e quantos outros!* (Eça de Queirós, 2000: 254). No entanto, em Portugal vivia-se um provincianismo cultural que procurava na imitação dos grandes centros da Europa – sobretudo Paris – redimir-se de uma realidade cinzenta e pobre. Embora a “linha férrea” nos ligasse à Europa civilizada, o progresso, o desenvolvimento social e cultural marcavam passo. Não surpreende, pois, que as velhas crenças ficassem seriamente comprometidas.

Mas regressemos a Antero de Quental e, de certo modo, a qualquer jovem estudante de hoje cujas certezas são de igual modo postas em causa sempre que um saber desconhecido, inovador, irrompe e, sobretudo, vem abalar um mundo tido por imutável. É que há autores que nos abrem novos caminhos à sensibilidade e à imaginação. Antero foi idealista como continuam a ser os jovens na actualidade, por isso se sentem próximos e o compreendem. Acreditava cegamente no poder absoluto das ideias como alavanca para transformar o mundo. Os verdadeiros idealistas são desta natureza e continuam a sê-lo. Se juntarmos a isso, no caso de Antero, uma educação que se poderá classificar como tradicional, o terramoto é total.

A literatura foi para Antero uma forma de revolta que incita à acção, uma reflexão profunda sobre o mundo, mas, acima de tudo, um questionamento da sua condição de mortal. Nele brilha aquilo que é humano e eterno e, por isso, a sua obra continuará a inquietar a inteligência que procura incessantemente respostas às suas

incertezas. A sua mensagem é suficientemente viva para o homem do século XXI, por encontrarmos nela traços inerentes à condição existencial, um apelo ao sentido da liberdade, uma espécie de desamparo no qual se confronta consigo próprio bem como com a sua grande solidão. Não abandonava ele tudo para se refugiar na natureza, com frequentes passeios pela mata do Buçaco ou fugindo de todos junto ao mar da Figueira da Foz? Antero pode ser considerado, a par de Kierkegaard e de Nietzsche, um precursor do existencialismo do século XX.

Antero imprime novos rumos à literatura nacional pela novidade dos temas tratados, pela força que emana das suas composições repletas de impulsividade sentimental e, porque não dizê-lo, pela independência que revela face a um passado que considera afastado do humanismo, das injustiças sociais, do sofrimento humano e, por isso, sente necessidade de aproximar a literatura da realidade.

Aquilo que parece simples só o é na aparência. Tarefa dantesca se a ela acrescentarmos a ideia de que a uma literatura nova devia corresponder também uma nova ordem social, que Antero imaginava possível: trabalha como tipógrafo, primeiro em Lisboa e mais tarde em Paris, tal como os seus mestres Michelet e Proudhon haviam feito. A experiência redundava em fracasso. O herdeiro de uma aristocrática família micaelense, embora de tradição liberal, não se adapta ao rude ofício, não consegue harmonizar em si a origem aristocrática, a abstracção filosófica a que o seu espírito era dado, com a defesa da plebe operária. É com amarga desilusão que se queixa da situação em carta a Alberto Sampaio *Concebi pela inteligência um molde e não atendi à matéria com que tinha de o encher. Ao segundo dia, logo a antinomia entre o mundo em que me achava e o meu estado de espírito e a natureza mesma do meu ser me apareceram cruelmente* (apud Bruno Carreiro, 1981: 302).

O mesmo idealismo que o levava, em plena Questão Coimbrã, a desejar alistar-se no exército de Garibaldi, formulando um convite ao seu amigo António de Azevedo, (...) *nem imaginariamente calculo a massa formidável de ensinamentos em um ou dois anos da miserável mas forte vida de uns soldados rasos – como nós. Tudo isto não é incompatível com o bom senso, ainda que o pareça um pouco. Podemos estudar, ver, pensar: há bibliotecas em todas as cidades italianas...* (ibid.:280)

Percurso aparentemente estranho e paradoxal o de um ser que parece ter nascido do lado errado, mas que revela muito daquilo que é o drama do Homem moderno: a obsessão revolucionária e as suas relações com o tempo. Afinal, a utopia de Antero consistia em querer transformar pela arte, mais concretamente pela literatura, estruturas

políticas, sociais e económicas. Desejou acertar o passo pelo ritmo dos países mais cultos da Europa, trazendo para um Portugal estagnado um movimento de renovadas ideias que o haviam de aproximar da Europa desenvolvida. À poesia caberia, então, uma missão social importante – preocupar-se pela dignidade humana, amparando o homem na conquista de uma liberdade moral que, iluminando o seu espírito, o afastaria de falsos dogmas tanto políticos como religiosos, económicos ou morais. Deste modo, se procederia a uma reforma mental da sociedade portuguesa.

*Acorda! É tempo! O sol, já alto e pleno,
Afugentou as larvas tumulares...
Para surgir do seio desses mares,
Um mundo novo espera só um aceno...*

(“A um poeta”, *Poesia Completa*, 2001: 270)

O projecto não se cumpriu totalmente, temos de o admitir, mas também não cremos em mudanças e reformas das quais a literatura e, de modo mais lato, a arte estejam afastadas porque *a literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta* (Pessoa, 1973: 269).

Como todos aqueles que vivenciaram um período de transição ou de ruptura com um passado que consideravam imperfeito, o seu percurso foi doloroso e difícil. Feito de contradições e sofrimento. Nos tempos de estudante, em Coimbra, é seguido, erigido em líder de uma juventude que o idolatra e, no entanto, sente-se só entre a multidão que o acompanha. A sua vida é feita de rupturas vivenciais como a experiência de Paris, mas também culturais. Ele é o homem que esteve à cabeça de todas as revoltas estudantis da Coimbra do seu tempo. Dele são os mais brilhantes manifestos. O mais célebre é aquele que o liga à famosa Questão Coimbrã. São precisamente estas rupturas com o mundo que o rodeia que o aproximam do presente. Antero acreditava que o futuro era possível. Acreditou tal como, agora bem perto de nós, nos anos 60 do século XX e na mesma cidade, muitos acreditaram que era possível mudar. Afinal, os jovens do século XX e também os do século XXI percorrem um caminho que Antero já havia percorrido. Cabe, porém, uma nota em nosso entender importantíssima: foi um ser de uma ética exigentíssima.

Como prescindir, então, de um autor que nos coloca às portas da Modernidade? Catorze versos lhe bastaram para revelar quanta profundidade habitava o seu espírito. A sua poesia, em particular os *Sonetos*, constitui uma reflexão profunda acerca do destino do homem. Embora retire do mundo concreto e objectivo muitas das metáforas e comparações que alimentam a sua criação, o que confere às composições um vago ar de objectividade dado pela presença de elementos colhidos da natureza,

*Dorme a noite encostada nas colinas.
Como um sonho de paz e esquecimento
Desponta a lua. Adormeceu o vento,
Adormeceram vales e campinas...*

(“Luta”, *Poesia Completa*, 2001: 307)

os seus sonhos revelam-se cheios de sombras, trevas e solidão.

*Em sonho, às vezes, se o sonhar quebranta
Este meu vão sofrer, esta agonia,
(...)
Mas, de repente, um vento húmido e frio
Sopra sobre o meu sonho: um calafrio
Me acorda. – A noite é negra e muda: a dor*

(“Acordando”, *Poesia Completa*, 2001: 244)

A sua interrogação corresponde à luta que nele se trava entre a Natureza e a Razão, o Pensamento e o Sentimento, entre o que se é e o que se deseja ser. Entre as suas leituras encontramos o *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes. Talvez porque se revia um pouco nele. Não é Dom Quixote símbolo de um projecto nunca alcançado? No caso de Antero feito de esperanças que se revelaram infundadas, de sonhos por cumprir, de alguém que não se encontra a si próprio, que desespera muitas vezes, mas que não renuncia ao seu ideário. De um modo ou de outro todos os seus velhos companheiros o

fizeram – um pouco à maneira do Carlos das *Viagens na Minha Terra*, de Garrett – menos ele.

Pagou um preço altíssimo por viver tão intensamente este duelo de titãs que é a divisão entre razão e sentimento: pouca saúde, grandes períodos de abatimento e ausência de tranquilidade de espírito.

*Apago o meu charuto quando apagas
Teu facho, ó sol...ficamos todos sós...
É nesta solidão que me consumo!*

(“Velut umbra”, *Poesia Completa*, 2001: 247)

A sua forma poética ideal é o soneto, esse modelo vindo de um passado que o liga à Itália do século XIII e se tornara, com Dante e Petrarca, a medida poética por excelência em toda a Europa. Ao cultivá-lo Antero inscreve o seu nome numa longa tradição que se prolonga até aos nossos dias: Sá de Miranda, Camões, Camilo Pessanha, Pessoa, Jorge de Sena, mas também, além fronteiras, Shakespeare, Rimbaud, Rilke. Trata-se de um caso raro de sobrevivência de um modelo literário que parece caminhar incólume pelo fluir do tempo renovando-se continuamente.

É extraordinário verificar como o soneto se adequa e se molda à expressão do amor e à sua análise, mas também à reflexão filosófica ou à manifestação dolorosa. Em Portugal, os nossos poetas do século XVI adoptaram imediatamente esta medida nova pelo desafio que ele encerre entre os seus catorze versos. Quando Sá de Miranda promove a introdução do decassílabo, a par de novas estruturas estróficas como o terceto e o soneto, desconhece o modo como estas “novidades”, que o Renascimento pôs em voga, se irão perpetuar na língua portuguesa. Sem disso se dar conta, lançava as raízes de uma longa e feliz tradição. Mas foi com Camões que o género triunfa definitivamente. A musicalidade que o poeta lhes confere transforma os seus sonetos na medida incomparável para dar forma a temas tão distintos como o amor, a saudade, o desconcerto ou a morte.

Nestes primeiros tempos de vida do soneto, em língua portuguesa, o desenvolvimento do tema está sujeito ao rigor das estrofes, ou seja, o fim de cada estância é marcado por uma pausa nítida e a composição termina com um verso que encerra um pensamento elevado. Na verdade, tudo isto funciona como uma espécie de

espartilho rígido e aparentemente incontornável. Uma aparente liberdade parece chegar com o período Barroco: admite-se uma maior possibilidade na escolha dos temas, mas também a ideia de que às quadras estava reservado o papel de enunciar apenas aquilo que nos tercetos se revelava – a essência da mensagem. A teoria da composição do soneto foi revelando sempre uma maior complexidade até chegarmos aos dissidentes da Arcádia. O soneto arcádico, apesar de estruturalmente correcto, é tido por frio e pobre de conteúdo. É Bocage quem lhe confere um novo fôlego, um estilo que perdurará até ao triunfo do Romantismo. Trata-se de um soneto mais acessível que permite algumas liberdades, como a da repetição de um verso nas quadras, quase sempre o primeiro, que surge novamente como oitavo (cf. Coimbra Martins, 1994: 1040-1043).

Embora a evolução percorrida pelo soneto em direcção à liberdade tenha início com o Romantismo, o seu tributo só é pago muito mais tarde nas mais belas e significativas composições do *Orpheu*. Apesar da contribuição de Bocage, naquilo que poderia ser considerada uma renovação do soneto, este quase soçobra com os românticos, ao ser preterido em favor de formas menos exigentes logo menos condicionadoras da criação poética. Todavia nunca deixou de ser cultivado.

Que dúvida cabe que Antero retoma uma forma poética de apertadíssimas dificuldades, mas com belíssimos resultados, pois da velha medida soube tirar partido ao imprimir-lhe um cunho pessoal, dado pela gravidade dos assuntos tratados, pela desbordante emoção e pelo estilo sóbrio e contido. Mas ouçamos o que nos diz Coimbra Martins: *O conteúdo e o continente ajustam-se com naturalidade e perfeição. Sob este ponto de vista, Antero de Quental revela-se um precursor. [...] O seu discurso é que calça maravilhosamente a forma do soneto. Cada verso tem a sua unidade, cada estrofe a sua independência, cada soneto o seu nítido remate. O progresso do discurso faz-se grave e regradamente, mas sem esforço, pelas etapas das estrofes. Nenhuma repisa a matéria da precedente* (1969: 240). Por isso não deixamos de ver no velho soneto um novo vigor que lhe é dado pelos temas anteriores. Neles se espelha o ponto mais alto da sua poesia. A própria crítica anterior mais exigente é unânime neste juízo e vai ao encontro daquilo que o próprio poeta afirmou da sua produção, como se pode verificar na conhecida carta autobiográfica a Wilhem Storck, datada de 14 de Maio de 1887: *Estimo este livrinho dos Sonetos por acompanhar, como a notação de um diário íntimo e sem mais preocupações do que a exactidão das notas de um diário, as fases sucessivas da minha vida intelectual e sentimental. Ele forma uma espécie de autobiografia de um pensamento e como que as memórias de uma consciência* (apud

Bruno Carreiro, 1981, vol.II:175). Mais interessantes são, todavia, para nós, as suas palavras em carta, datada de 13 de Outubro de 1886, dirigida a Jaime de Magalhães Lima *Os últimos vinte sonetos do meu livrinho são uma coisa nova, a nota cristalina de uma nova poesia, da verdadeira poesia (ousa dizê-lo) do futuro (ibid.:172)*. Quanto às *Odes Modernas*, o poeta já as olhava com menor apreço: *Não sei bem como caracterizar este livro: não é certamente medíocre; há nele paixão sincera e elevação de pensamento; mas além de declamatória e abstracta, por vezes aquela poesia é indistinta e não define bem e tipicamente o espírito que a produziu (ibid., vol.I: 254)*.

Quando Antero opta pelo soneto, *a forma superior do lirismo* (Bruno Carreiro, vol.I, 1981: 147), explica, de certo modo, o seu ideal poético: brevidade, simplicidade e clareza. Uma opção claramente clássica (como as suas leituras também o eram) cujas influências estão bem mais presentes na sua obra do que muitos possam crer. Basta ler, com alguma atenção, o ensaio de Maria Helena da Rocha Pereira, publicado na *Colóquio/Letras* nº 123/124 (1992: 13-25) por ocasião da comemoração do centenário da morte de Antero. Nele, a ilustre professora refere a presença constante, na obra anteriana, da cultura clássica. O mesmo referira o Professor Óscar Lopes (1983:117) ao afirmar: *É curioso notar que, em cerca de uma centena de títulos de sonetos, 16 são latinos, como Ad Amicos, Amaritudo, Anima Mea, Homo, Mors Liberatrix, uns de estrato clássico, outros de estrato católico-romano*.

Se nos aproximarmos da mensagem dos *Sonetos* de Antero podemos ver neles uma espécie de cartografia da nossa existência, as mesmas dúvidas e anseios que tantas vezes revelam uma dupla face. A duplicidade que levou António Sérgio (1972: 129-159) a ver na personalidade do poeta uma “dualidade irreductível” ou “dois Anteros”: o Apolíneo, o poeta idealista e revolucionário, de certezas e convicções que crê ser possível o amor ou a justiça social, e que impele à acção:

*Se nos negam aqui o pão e o vinho,
Avante! É largo, imenso, esse horizonte...
Não, não se fecha o mundo! E além, defronte,
E em toda a parte há luz, vida e carinho!*

*Avante! Os mortos ficarão sepultos...
Mas os vivos que sigam, sacudindo
Como o pó da estrada os velhos cultos!*

(“A Ideia” III, *Poesia Completa*, 2001: 260-261)

E o Nocturno, onde o pessimismo, a incerteza, o relativismo, a dúvida imperam:

– *Fantasmas de mim mesmo e da minha alma,
Que me fitais com formidável calma,
Levados na onda turva do escarcéu,*

*Quem sois vós, meus irmãos e meus algozes?
Quem sois, visões misérrimas e atrozes?
Ai de mim! ai de mim! E quem sou eu?*

(“No turbilhão”, *Poesia Completa*, 2001: 289)

Duas maneiras de olhar o mundo que correspondem, de certa modo, a uma atitude de conformidade com ele e de posterior rejeição (cf. António Sérgio, 1972: 131). O olhar agudo do poeta já não crê em ilusões. Agora só resta a dúvida e a obsessão pela morte, que inspira a Antero muitos dos seus mais belos poemas:

*Pelo caminho estreito entrei sem susto
E sem susto encarei, vendo-os defronte,
Fantasmas que surgiram do horizonte
A acometer meu coração robusto...*

(...)

*Conheço-vos. Meus guias derradeiros
Sereis vós. Silenciosos companheiros,
Bem-vindos, pois, e tu, Morte, bem-vinda!*

(“Em viagem”, *Poesia Completa*, 2001: 285)

O Antero convincentemente revolucionário cede lugar ao mais sombrio, ao Nocturno ao Antero da dúvida, do relativismo, do niilismo. Nesta tese sobre uma *existência conflitual*, para usarmos as palavras de Joel Serrão (1993: 14), baseia-se a arrumação dos *Sonetos* levada a cabo por Sérgio. Porém não é tanto isso que nos interessa, mas a inquietação, a dúvida, a paixão, o desespero, presentes em cada verso dos *Sonetos* e que o conduziram a um questionamento permanente. Afinal, a modernidade cria-se inacabada e crítica, capaz de interrogar o sentido e o sem-sentido.

Diz Steiner que *o conflito e o choque são atributos necessários do desenvolvimento da identidade pessoal e pública do indivíduo. Mas como, em última análise, a “vida” não se pode dividir em si própria, como a unidade é o alvo do ser autêntico, o conflito é causa de uma culpabilidade trágica* (Steiner, 1995: 41). Tal como se pode ver neste soneto:

*Não duvido que o mundo no seu eixo
Gire suspenso e volva em harmonia;
Que o homem suba e vá da noite ao dia,
E a homem vá subindo insecto e seixo.*

*Não chamo a Deus tirano, nem me queixo,
Nem chamo ao céu da vida noite fria;
Não chamo à existência hora sombria;
Acaso, à ordem; nem à lei desleixo.*

*A Natureza é minha mãe ainda...
É minha mãe... Ah, se eu à face linda
Não sei sorrir; Se estou desesperado;*

*Se nada há que me aqueça esta frieza;
Se estou cheio de fel e de tristeza...
É de crer que só eu seja o culpado!*

(“Mea Culpa”, *Poesia Completa*, 2001:247)

Não encontrou Antero respostas seguras, firmes, apaziguadoras? Elas, possivelmente, não existem! O que importa é o crescimento que esse questionamento permite e que, não poucas vezes, nos leva ao encontro das nossas limitações e, em última instância, à aceitação da tal duplicidade anterior que é também a nossa.

Que Antero dá o passo definitivo que nos aproxima da Modernidade, ao afastar-se de um idealismo vazio e, até certo ponto romântico, di-lo Fernando Pessoa: *Da transformação literária, representada por um rompimento definido com as tradições literárias portuguesa, pode-se considerar ponto de partida Antero de Quental e a Escola de Coimbra* (Pessoa, 1973: 353). Mas a ruptura que isso implicou reduziu a estilhaços o seu, já por si, frágil universo.

*Mãe – que adormente este viver dorido,
E me vele esta noite de tal frio,
E com as mãos piedosas ate o fio
Do meu pobre existir, meio partido...*

(“Mãe...”, *Poesia Completa*, 2001: 245)

A procura incessante de Absoluto, de respostas, de explicações constitui aquilo a que se chama “sentimento trágico da vida”. Em Antero, talvez, mais trágico que noutros poetas porque feito de sofrimento físico e anímico, que ciclicamente o deixavam prostrado e o aproximavam de um agudo desespero. Para Eduardo Lourenço, o verdadeiro drama de Antero *est-il moins un drame « pensant », ou de la pensée, disons, métaphysique, que culturel; un combat pour des « visions du monde » ou des mythes conceptuels sans enracinement profond, vécus dans notre tradition spéculative comme réponses plausibles à l’enigme de l’Univers* (Eduardo Lourenço, 1993: 102). Então, os seus sonetos mais do que um canto de esperança, temática visível em alguns, tornam-se um canto de dor, tristeza e morte. Só que, agora, já não se trata da Morte consoladora dos românticos, mas do vazio e do nada:

*Sou um parto da Terra monstruoso;
Do húmus primitivo e tenebroso
Geração casual, sem pai nem mãe...*

*Misto infeliz de trevas e de brilho,
Sou talvez Satanás – talvez um filho
Bastardo de Jeová – talvez ninguém!*

(“Homo”, *Poesia Completa*, 2001: 275)

Em nosso entender, aquilo que também aproxima Antero dos nossos dias é a noção que temos de que o país não mudou assim tanto, nem tão pouco o Homem. Todas, ou quase todas, as correntes literárias que vieram depois dele pensaram, ou melhor repensaram, como faces da mesma moeda, preocupações que Antero já havia colocado, nomeadamente quanto à exigência posta à literatura. Por outro lado, se pensarmos ser em defesa de um saber aberto ao maior número que profere, a 22 de Maio de 1871, a conferência com a qual se inauguraram as Conferências do Casino e, dias depois, a 27, uma outra sobre as *Causas da Decadência dos Povos Peninsulares*, damo-nos conta de que há um sonho inacabado porque esse saber aberto ao maior número está ainda por cumprir.

CONCLUSÃO

Terminada a abordagem que nos propusemos, formulemos, neste momento, uma conclusão a partir do trabalho efectuado, conscientes de quão temerária foi a escolha do objecto da nossa tese de Mestrado. A realidade é que não correm ventos de bonança para as humanidades e defendê-las torna-se, hoje, mais que suspeito. Não é este, contudo, um tema fora do tempo. Teçamos, então, as considerações que nos parecem evidentes acerca da imortalidade da obra literária e da modernidade dos grandes clássicos, que não é redutível somente à época que os viu nascer, por continuarem a responder às questões e problemas de multissecular antiguidade, símbolos inconfundíveis da grande continuidade. Na verdade, não há futuros sem raízes previamente assentes sobre as quais erguer-se, pelo que o passado cultural é a fonte junto da qual o presente se alimenta e se reconstrói permanentemente.

Neste sentido, parece-nos que o modo como se entrelaça o passado com o presente é missão da escola como instituição mais do que outros agentes, pelo que é sobre ela que recai a responsabilidade de dar a conhecer essa herança activa que nos possibilita ver como há em todos os textos contemporâneos algo de palimpsesto, uma reconstrução constante que continua a responder aos nossos anseios. Na realidade, é necessário procurar uma nova narrativa educativa sem perder os referentes essenciais, aspecto que não tem sido tido em consideração por parte dos responsáveis pelo currículo escolar. O que justifica este sistemático afastamento de autores e obras literárias dos *curricula*?

Não temos resposta para esta questão, como também a não temos para muitas outras que se nos depararam ao longo deste percurso. O mérito, se algum existe, não está em oferecer receitas, mas em incentivar a exercer a inteligência. Ora a arte sempre se alimentou da arte. Sem a literatura grega ou romana a tradição literária europeia teria

sido forçosamente distinta, pelo que o seu conhecimento também é importante. Quase todas as literaturas do continente europeu, antigas, modernas ou contemporâneas revelam uma herança cujos laços nos prendem a esse passado valioso. Graças ao trabalho aturado dos monges de Alcobaça, de todo o movimento humanista, do Neoclassicismo ou do Romantismo forjou-se uma literatura baseada não só na mimese, mas igualmente na reelaboração dos tópicos literários herdados. Neste aspecto, toda a “originalidade” oral e escrita está carregada de um legado que apesar de se ter metamorfoseado, ao longo dos tempos, não consegue esconder a força dos padrões canónicos primeiros: *Os Lusíadas* de Camões procedem a uma emulação da *Ilíada* e da *Odisseia* homéricas e da *Eneida* de Virgílio. Com o passar do tempo novos valores canónicos se acrescentam àqueles que já existiam. A história literária é, afinal, uma teia de laços nos quais não é fácil discernir os nós originais. Daí as problemáticas consequências quando se retiram dos programas autores e textos que ajudam a explicar outros textos e outros autores.

Concluindo, diremos que nos parece necessário empreender o caminho de um novo projecto humanista no qual somos chamados a prestar atenção àqueles que fazem parte do nosso património literário, por nos falarem com suma sensibilidade, inteligência e lucidez. Se temos ao alcance de um olhar atento D. Dinis, António Ferreira ou Antero, temos o dever, também, de os escutar com atenção. E, se nos sobram ainda muitas dúvidas sobre o presente e o futuro uma certeza fica connosco: *o resultado psíquico de uma falta de educação é a ignorância, a estupidez, a falta de interesse, a carência de atenção e de vontade* (Fernando Pessoa, *Crítica*, 2000: 145).

BIBLIOGRAFIA

A bibliografia inclui apenas as referências citadas na tese. A sua escolha está em sintonia com um critério de pertinência argumentativa. Não se pretendeu transpor exhaustivamente todo um *corpus* bibliográfico relativo aos conceitos de clássico, cânone ou currículo porque na sua vastidão atravessa espaços que neste trabalho foram intencionalmente secundarizados. A bibliografia relativa aos três autores escolhidos surge pela ordem da sua apresentação.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de, “Para uma interpretação do classicismo”, separata da *Revista de história literária de Portugal*, Coimbra, Coimbra Editora, 1962, vol. I, pp. 1-143.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel, *Teoria da literatura*, 5ª edição, Vol. I, Coimbra, Livraria Almedina, 1983.

BLOOM, Harold, *A Angústia da influência*, Lisboa, Edições Cotovia, 1991.

BLOOM, Harold, *O Cânone ocidental*, Lisboa, Temas e Debates, 2002.

BORGES, Jorge Luis, *Este ofício de poeta*, Lisboa, Ed. Teorema, 2002.

BORGES, Jorge Luis, *Otras inquisiciones*, Madrid, Alianza Editorial, 2007.

BOURDIEU, Pierre, *As regras da arte. Gênese e estrutura do campo literário*, Lisboa, Presença, 1996.

CALVINO, Italo, *Porquê ler os clássicos?*, Lisboa, Ed. Teorema, 1991.

CARR, W., *Una teoria para la educación (Hacia una investigación educativa crítica)* Madrid, Morata, 1996.

- COELHO**, Maria da Conceição *et al.*, *Programa de português (10º, 11º, 12º), Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*, Lisboa, Ministério da Educação, 2001.
- COMPAGNON**, Antoine, *Le démon de la théorie*, Paris, Éd. du Seuil, 1998.
- CONNELL**, R., *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata, 1997.
- COSTA**, António Firmino da *et al.*, *Públicos da ciência em Portugal*, Lisboa, Gradiva Publicações/Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- CUBAN**, L., “Curriculum stability and change”, in Jackson, P. W. ed., *Handbook of research on curriculum*, New York: Mc. Millan, 1992, pp. 216-248.
- CULLER**, Jonathan, “El futuro de las humanidades”, in *El canon literario*, Madrid, Arco/Libros, S.L. 1998, pp.139-160.
- CURTIUS**, Ernst Robert, *Literatura europea y edad media latina*, Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1981.
- DELORS**, Jacques, (coord.), *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*, Porto, Edições Asa, 1996.
- D’HAINAUT**, L., *Educação - dos fins aos objectivos*, Coimbra, Almedina, 1980.
- ELIOT**, T. S., *Ensaio de doutrina crítica*, Lisboa, Guimarães Editores, 1997.
- ELIOT**, T. S., *Lo clásico y el talento individual*, Mexico, Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.
- ESCUDEIRO**, Juan M. *et al.*, *Diseño y desarrollo del curriculum en la educación secundaria*, Barcelona, Editorial Horsori, 1997.
- ESCUDEIRO**, Juan M. *et al.*, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid, Síntesis, 1999.
- ESCUDEIRO MUÑOZ**, Juan M., *La reforma de la reforma. Qué calidad? Para quiénes*, Barcelona, Ariel, 2002.
- FORTINI**, Franco, “Clássico”, in *Enciclopédia Einaudi*, vol. 17, Literatura-Texto, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1989, pp.295-305.
- FOUCAULT**, Michel. *O que é um autor?*, Lisboa, Nova Veja, 2006.
- FOKKEMA**, Douwe, “La literatura comparada y el problema de la formación del canon”, in *Orientaciones en literatura comparada*, Madrid, Arco/Libros, S. L., 1998, pp.225-249.
- FOKKEMA**, Douwe, “La literatura comparada y el nuevo paradigma” in *Orientaciones en literatura comparada*, Madrid, Arco/Libros, S. L., 1998, pp.149-172.

- FOWLER**, Alastair, “Género y canon literário”, in *Teoría de los géneros literários*, Madrid, Arco/Libros, S. L., 1988, pp.95-127.
- FREIRE**, Paulo, *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Editora Paz e Terra, 2007.
- GADAMER**, Hans-Georg, *Vérité et méthode*, Paris, Éd. Du Seuil, 1996.
- GAGERI**, Helena, “Los estúdios sobre mujeres y los estudios de género”
In *Introducción a la literatura comparada*, Barcelona, Crítica, 2002, pp.441-482.
- GARRETT**, Almeida, *Viagens na minha terra*, (edição organizada, prefaciada e anotada pelo Prof. José Pereira Tavares), Lisboa, Sá da Costa Editora, 1974.
- GARCÍA GUAL**, Carlos, *sobre el descrédito de la literatura y otros avisos humanistas*, Barcelona, Península, 1999.
- GASPAR**, Ivone, *Ensino secundário em Portugal? Que curricula?*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN**, J., *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1991.
- GIMENO SACRISTÁN**, J., et al., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 2002.
- GUILLÉN**, Claudio, *Entre lo uno y lo diverso, Introducción a la literatura comparada*, Barcelona, Tusquets, 2005.
- HAMILTON**, D., “Orígenes de los términos educativos “classe” y “curriculum” in *Revista de educación*, Madrid, 1991, 295, pp. 187-205.
- HIGHET**, Gilbert, *La Tradición clásica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- JAUSS**, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 2005.
- KERMODE**, Frank, *Historia y valor*, Barcelona, Ed. Península, 1990.
- LOPES e SARAIVA**, António José e Óscar, *História da literatura portuguesa*, 17^a edição corrigida e actualizada, Porto, Porto Editora, 2008.
- LÓPEZ EIRE**, Antonio, *Retórica clásica y teoría literaria moderna*, Madrid, Arco/Libros, S. L., 1997.
- MATON**, Karl, “Eternizando o arbitrário: o legado profano de Pierre Bourdieu”, in *Revista educação, sociedade & culturas*, nº 19, Porto, Edições Afrontamento, 2003, pp.89-102.
- MENDES**, José Manuel e **SEIXAS**, Ana Maria, “Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu”, in *Revista*

educação, sociedade & culturas, nº 19, Porto, Edições Afrontamento, 2003, pp.103-129.

NERI, Fancesca, “La weltliteratur y el canon literário” in *Introducción a la literatura comparada*, Barcelona, Crítica, 2002, pp.391-437.

OCDE, *O ensino na sociedade moderna*, Porto, Ed. Asa, 1989.

PEYRE, Henri, *Qu’est-ce que le classicisme?*, Paris, A. G. Nizet, 1971.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha, *Estudos de história da cultura clássica*, I vol. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

PFEIFFER, Rudolf, *Historia de la filología clásica*, Madrid. Gredos, 1981.

PESSOA, Fernando, *Crítica. Ensaaios, artigos e entrevistas*, Edição F. Cabral Martins, Lisboa, Assírio e Alvim, 2000.

QUEIRÓS, Eça de, “A academia e a literatura”, in *Notas contemporâneas*, Lisboa, Livros do Brasil, 2000.

REID, W., “Conceptions of curriculum and paradigms for research: the case of school effectiveness” in *Journal of curriculum and supervision*, 12(3), 1997.

REIS, Carlos, *O conhecimento da literatura. Introdução aos estudos literários*, Coimbra, Almedina, 2001.

RODRIGUES, Urbano Tavares, *Tradição e ruptura*, Lisboa, Ed. Presença, 1994.

SAID, Edward W., *Orientalismo. Representações ocidentais do oriente*, Lisboa, Livros Cotovia, 2004.

STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Ed. Morata, 1984.

SARAMAGO, José, *Viagem a Portugal*, Lisboa, Caminho, 2000.

TYLER, R. W., *Principios básicos del currículum*, Buenos Aires, Troquel, 1977.

UNESCO, *Secondary education for the future*, APEID, Bangkok, 1986.

Bibliografia D. Dinis

CAEIRO, Alberto, *Poesia*, Lisboa, Assírio & Alvim, 2001.

CAMÕES, Luís de, *Os Lusíadas* (leitura, prefácio e notas de Álvaro J. da Costa Pimpão; apresentação de Aníbal Pinto de Castro), 2ª edição, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1989.

- CAMÕES**, Luís de, *Lírica completa II* (prefácio e notas de Maria de Lourdes Saraiva), 2ª edição revista, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1994.
- DAVENSON**, Henri, *Les troubadours*, Paris, Éditions Du Seuil, 1961.
- ESPANCA**, Florbela, *Poesia completa*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2000.
- GONÇALVES**, Elsa, “Dom Denis” in *Dicionário da literatura medieval galega e portuguesa*, 2ª edição, Lisboa, Editorial Caminho, 1993.
- JAKOBSON**, Roman, *Questions de poétique*, Paris, 1973.
- JÚDICE**, Nuno, *D. Dinis, Cancioneiro*, Lisboa, Editorial Teorema, 1998.
- PESSANHA**, Camilo, *Clepsydra*, (edição crítica de Paulo Franchetti), Lisboa, Relógio D’Água Editores, 1995.
- PESSOA**, Fernando, *Mensagem*, Lisboa, Edições Ática, 1988.
- RECKERT**, Stephen e Macedo, Helder, *Do cancioneiro de amigo*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1996.
- RIQUER**, Martín de, *Los trovadores. Historia literária y textos*, Tomo I, Barcelona, Editorial Ariel, S. A., 1989.
- TAVANI**, Giuseppe, *A poesia lírica galego-portuguesa*, Vigo, Editorial Galáxia, S. A., 1990.

Bibliografia António Ferreira

- ALMEIDA**, Isabel, “António Ferreira” in *Biblos - Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, Vol.2, Lisboa, Editorial Verbo, 1997, cols.524-528.
- BARATA**, José, *O texto e o acto*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.
- CASTRO**, Aníbal Pinto de, “Castro” in *Biblos - Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, Vol.1, Lisboa, Editorial Verbo, 1995, cols.1054-1057.
- CORNIL**, Suzanne, *Inês de Castro. Contribution à l’étude du développement littéraire du theme dans les literatures romanes*, Bruxelles, 1952, pp.54-137.
- FERREIRA**, António, *Castro*, (introd., notas e glossário de F. Costa Marques), Coimbra, Atlântida Editora, 1974.
- FOUCAULT**, Michel, *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro, Edições Graal, 2004.
- GARRETT**, Almeida, *Frei Luís de Sousa*, Lisboa, Editora Ulisseia, 1984.
- JÚDICE**, Nuno, *Pedro lembrando Inês*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2001.

- LOPES**, Fernão, *Crónica de D. Pedro I*, Porto, Livraria Civilização Editora, 1986.
- MATOS**, Helena, “A Literatura e as causas”, in *Público*, nº6292, 21/06/07, p.48.
- PEREIRA**, Maria Helena da Rocha, *Estudos de história da cultura clássica*, I Vol., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- SARAIVA**, António José, *Poesia e drama. Bernardim Ribeiro, Gil Vicente, Cantigas de Amigo*, Lisboa, Gradiva - Publicações, 1990.
- SERRA**, José Pedro, *Pensar o trágico*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
- SOARES**, Nair de Nazaré Castro, *Teatro clássico no século XVI. A Castro de António Ferreira. Fontes-originalidade*, Coimbra, Livraria Almedina, 1996.

Bibliografia Antero de Quental

- BOCAGE**, Manuel Maria de Barbosa Du, *Sonetos*, Mem-Martins, Publicações Europa-América, 1999.
- CARREIRO**, José Bruno, *Antero de Quental – subsídios para a sua biografia*, Vol. I e II, Ponta Delgada, ed. Instituto Cultural de Ponta Delgada, 1981.
- LOPES**, Óscar, *Antero de Quental - vida e legado de uma utopia*, Lisboa, Editorial Caminho, 1983.
- LOURENÇO**, Eduardo, “Antero e a filosofia ou a filosofia de Antero”, in *Colóquio/Letras*, nº123/124, Lisboa, Janeiro-Junho 1992, pp.157-167.
- LOURENÇO**, Eduardo, “La défense de la « Lettre Encyclique » ou La double pensée d’Antero de Quental”, in *Antero de Quental et l’europe* (actes du colloque -Paris, 13-14 Juin 1991), Paris, Fondation Calouste Gulbenkian, 1993, pp.99-108.
- MARTINS**, António Coimbra, *Bulletin des études portugaises*, Nouvelle Série, Tome XXX (1969), Lisboa/Paris, Liv.Bertrand, Librairie C. Klincksieck. “ De Castilho a Pessoa: achegas para uma poética histórica portuguesa”, pp.223-345.
- MARTINS**, António Coimbra, “Soneto” in *Dicionário de Literatura* (direcção de Jacinto do Prado Coelho), Porto, Figueirinhas Editora, 1994, pp. 1040-1043.
- PEREIRA**, Maria Helena da Rocha, “O legado clássico em Antero de Quental”, in *Colóquio/Letras*, nº123/124, Lisboa, Janeiro-Junho 1992, pp.13-25.
- PESSOA**, Fernando, *Páginas de estética e de teoria e crítica literárias*, Lisboa, Ed. Ática, 1973.
- QUEIRÓS**, Eça de, *Últimas Páginas*, 4ª edição, Porto, Livraria Chardron, 1923.

QUEIRÓS, Eça de, “ Um génio que era um santo”, in *Notas contemporâneas*, Lisboa, Edição Livros do Brasil, 2000, pp.251-288.

QUENTAL, Antero de, *Poesia Completa* 1842 – 1891, 1ª edição, (organização e prefácio de Fernando Pinto do Amaral) Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2001.

QUENTAL, Antero, *Contracapas*, (atribuição, org. e prefácio de Ana M. Almeida Martins), Lisboa, Edições Tinta-da-China, 2008.

SÁ CARNEIRO, Mário de, *Poesias*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1979.

SÉRGIO, António, “ Os dois Anteros (o luminoso e o nocturno)”, *Ensaaios*, tomo IV, Obras Completas, Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1972, pp.129-159.

SERRÃO, Joel, “De Coimbra à Paris ou des “Odes Modernas” à l’expérience fradiquienne”, in *Antero de Quental et l’Europe*, (Actes du Colloque - Paris, 13-14 Juin 1991), Paris, Fondation Calouste Gulbenkian/ Centre Culturel Portugais, 1993.

SOARES, Luísa Couto, “ O manuscrito das «Tendências» ”, in *Colóquio/ Letras*, nº123/124, Lisboa, Janeiro-Junho, 1992, p.370.

STEINER, George, *Antígonas*, Lisboa, Relógio D’Água Editores, 1995.